

«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

Главный редактор:

В. А. Беловолов

Председатель редакционного совета:

В. А. Слостенин

Председатель редакционной коллегии:

П. В. Ленин

Редакционная коллегия:

*А. Ж. Жафяров
С. П. Беловолова
Р. О. Азавелян
В. С. Нургалеев
В. А. Ситаров
Т. Н. Петрова
Т. К. Клименко
А. А. Чернобров*

Редакционный совет:

*А. Н. Алексеев (Якутск)
Р. М. Асадуллин (Уфа)
С. А. Гильманов (Ханты-Мансийск)
Д. А. Данилов (Якутск)
В. А. Дмитриенко (Томск)
И. Ф. Исаев (Белгород)
Л. И. Лурье (Пермь)
В. П. Казначеев (Новосибирск)
Н. Э. Касаткина (Кемерово)
Л. Н. Куликова (Хабаровск)
В. М. Лопаткин (Барнаул)
В. И. Матис (Барнаул)
А. Я. Найн (Челябинск)
В. П. Никишаева (Бийск)
А. Н. Орлов (Барнаул)
С. М. Редлих (Новокузнецк)
Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия)
Ю. В. Сенько (Барнаул)
А. И. Субетто (Санкт-Петербург)*

ISSN 1813-4718

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 по каталогу «Почта России» – 32358.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

Ответственный секретарь: *Н. В. Кергилова*

Оператор электронной верстки: *А. Ю. Лапухин*

Адрес редакции: 630126, Новосибирск, ул. Виллойская, 28, НГПУ.

Тел/факс: 8 (383) 268-12-95, 268-11-55. <http://www.sp-journal.ru>

E-mail: journal.nspu@mail.ru, vabelovolov@mail.ru

Формат 70x108/16. Печать RISO. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 36,40. Уч.-изд. л. 24,63.

Подписано в печать: 22.03.08. Тираж 1000 экз. Заказ № 138.

ООО «Немо Пресс». 630001, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 201. Тел.: (383) 292-12-68

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

- В. А. Беликов, Е. Е. Долгалева.* Формирование обобщенных умений студентов в процессе иноязычной подготовки в непрофильных вузах.....
- В. В. Левченко.* Система профессионально-педагогической подготовки учителя начальных классов с правом преподавания иностранного языка на основе интегрированного подхода.....
- Н. Г. Шилов.* Концепция системности в деятельности учителя математики.....
- Л. А. Мамыкина.* Профильная компетентность и ее компоненты как критерии эффективности обучения профильной математике.....
- Е. А. Ганаева, Л. В. Елагина.* Закономерности и принципы формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста.....
- Л. З. Стуколова.* Моделирование профессиональной деятельности современного менеджера.....
- Т. В. Амельченко.* Профессиональная компетентность будущего специалиста как педагогическая категория.....
- О. В. Сальдаева.* Концептуальные основы построения региональной системы художественного образования.....
- Е. А. Эм.* Обучение декодированию невербальной информации в современной психолого-педагогической практике.....
- А. Н. Ключенко.* Профессиональная подготовка преподавателей высшего военного учебного заведения.....
- И. А. Малашихина, В. М. Ковязина.* Модернизация процесса образования в контексте практико-ориентированной деятельности.....
- В. А. Комелина, Д. А. Крылов.* Диагностика готовности будущих учителей технологии к профессиональной деятельности.....
- Ю. А. Пянзина.* Проблемное обучение как одна из тенденций модернизации учебного процесса вуза.....
- Т. И. Шевцова.* Опыт формирования профессиональной самостоятельности будущего инженера-строителя.....

Раздел II. Информационные и педагогические технологии

- М. М. Никеева.* Организация самостоятельной работы с использованием компьютера в процессе преподавания иностранного языка.....
- Т. Н. Райских.* Влияние информационных технологий на профессионально-личностное развитие будущего учителя.....
- Е. Д. Нелунова.* Человеко-машинные коммуникативные связи.....

Раздел III. Формирование культуры личности

- Е. Б. Плотникова.* Социальная значимость интеллектуального поведения личности как феномен и результат воспитывающего обучения.....
- Т. Г. Пронюшкина.* Моделирование процесса формирования конкурентоспособного специалиста для промышленных предприятий.....
- В. М. Ковязина.* Интеркультурные возможности и особенности ментального образовательного пространства профессиональной школы.....
- Е. В. Тимофеева.* Некоторые аспекты реализации принципа преемственности в системе «школа-вуз».....

Раздел IV. **Повышение качества современного школьного образования**

- Т. В. Смолеусова.** Моделирование интеллектуально-речевых коммуникаций с ошибками.....
- Г. И. Алексеева.** Образовательное пространство профильного обучения в Республике Саха (Якутия).....
- А. И. Голиков.** Психолого-педагогический аспект проблемы изучения геометрии в общеобразовательной школе.....
- Е. В. Дружина.** Экогуманистическая позиция школьника: от философской идеи к педагогической практике.....
- М. С. Иванов.** Роль образного мышления и практического опыта при техническом конструировании.....
- Н. В. Кузьмин, В. К. Кузьмин.** Основные показатели уровней готовности к профессионально – творческой деятельности будущих учителей технологии в условиях общеобразовательной школы.....
- О. Н. Мазина.** Педагогический мониторинг предупреждения асоциального поведения учащихся профессионального лица.....
- И. В. Руденко.** Подготовка организаторов детских объединений как фактор развития детского движения – субъекта современного воспитательного пространства
- С. А. Тихонов.** Перспективные направления совершенствования самостоятельной работы курсантов и слушателей вузов ФСИН России.....
- В. И. Нодельман, Е. Ю. Хан.** Формирование ассоциативных образов букв в процессе преодоления трудностей в усвоении графики языка учащимися первого класса.....
- И. Н. Зайцева.** Самооценка студентами средних специальных учебных заведений учебной деятельности как средство их профессионального становления.....
- Ф. М. Магомедова.** Самостоятельная работа в формировании информационной компетентности студентов.....
- И. А. Сивцева.** Цели и ценности образования в современных условиях.....
- Т. В. Панкова.** Исследование состояния компьютеризации общеобразовательных школ.....

Раздел V. **История педагогической теории и практики**

- А. В. Уткин.** Российское учительство как субъект государственной образовательной политики первой четверти XIX века.....
- Г. В. Николаева.** Региональная образовательная политика Чувашской Республики как фактор развития профессионально-технического образования в 50–90-е годы XX века.....
- А. Б. Ходжибекова.** Организация воспитательной работы в системе профессионально-технического образования Марийской АССР в 1970–1980-е гг.....
- М. Н. Тарасова.** Проблема двуязычия в педагогическом наследии П. О. Афанасьева.

Раздел VI. **Сравнительная педагогика**

- Н. А. Бирюкова.** Образование взрослых в американском университете.....

Раздел VII. **Повышение квалификации педагогических кадров.
Управление образованием**

- Г. И. Мугуев.** Реализация модели целостного образовательного пространства в инновационном профессиональном учебном заведении.....

Г. Н. Швецова. Региональное образование и социально-экономическая среда.....
Г. Н. Швецова, Н. М. Швецов. Проблема совершенствования нормативно-правовой базы развития регионального образования.....

Раздел VIII. Психологические исследования

С. В. Шик. Концептуальные основания становления самопонимания в воспитании старших подростков.....
Н. Г. Косолапова. Поломки «Я» на разных этапах онтогенеза личности.....

Раздел IX. Образование. Здоровье. Безопасность

В. В. Ачкасов, С. Б. Нарзулаев. Физкультурно-оздоровительный аспект каратэ-до в гармоничном развитии и самореализации личности школьников.....
М. М. Полевщиков, В. В. Рожнецов. Педагогические условия использования психофизиологических параметров ЦНС спортсменов как индикаторов предстартового функционального состояния.....
В. В. Эрюков. Роль и место дидактических умений в структуре готовности учителя физической культуры к профессиональной творческой деятельности.....
О. И. Ковалева. Прогнозирование здоровьесберегающего процесса в общеобразовательной школе как мотивационная функция продуктивной учебной деятельности обучающихся.....
С. Н. Лопарева. Этно-философские основы формирования валеологической культуры в учреждении НПО (на примере ПТУ–11 г. Якутска).....

Раздел X. Размышление, обсуждение

Д. М. Садыкова. Некоторые технологические особенности заочного образования..

Раздел XI. В диссертационных советах

Информация о диссертационных советах.....
Правила оформления статей.....
Авторы номера.....

К сведению авторов

Посылая рукопись в редакцию, автор должен указать свой точный почтовый адрес, контактные телефоны, e-mail, фамилию, имя и отчество (полностью), место работы, ученую степень, ученое звание и занимаемую должность. Для докторантов, аспирантов-соискателей – место учебы (вуз, кафедра).

Рукописи не возвращаются и не рецензируются.

Редакция журнала

CONTENTS

Section I. Vocational Training

- V. V. Levchenko.* System of Professional Pedagogical Training of the Teacher of Primary School with the Right to Teach a Foreign Language on the Basis of Integrated Approach.....
- N. G. Shylo.* Systematic Approach to the Work of the Teacher of Mathematics.....
- L. A. Mamykina.* Profile Competence and its Components as Criteria of Efficiency in Teaching Profile Mathematics.....
- E. A. Ganayeva. L. V. Yelagina.* Laws and Principles of Formation of Culture of Professional Work of the future Specialist.....
- L. Z. Stukolova.* Modeling of Professional Work of Modern Manager.....
- T. V. Amelchenko.* Professional Competence of the Future Specialist as a Pedagogical Category.....
- O. V. Saldayeva.* Conceptual Basis for Construction of Regional Systems of Art Education
- E. A. Em.* Teaching to Decode Nonverbal Information in Instruction of Modern Psychologist.....
- A. N. Klyuchenko.* Professional Training of Teachers of Military Secondary Educational Institutions.....
- I. A. Malashikhina, V. M. Kovyazina.* Modernization of Educational Process in the Practice-focused Context.....
- V. A. Komelina, D. A. Krylov.* Diagnostics of Readiness of the Future Teachers of Technology to Professional Work.....
- Y. A. Pyanzina.* Problem Training as One of the Tendencies in Modernization of Educational Process of Higher School.....
- T. I. Shevtsova.* Experience of Formation of Professional Independence of the Future Civil Engineer.....

Section II. Information and Pedagogical Technologies

- M. M. Nikeyeva.* Organization of Independent Work with Computers in Teaching Foreign Languages.....
- T. N. Rayskikh.* Influence of Information Technologies on the Professional and Personal Development of the Future Teacher.....
- E. D. Nelunova.* Machine–Human Communications.....

Section III. Formation of Culture of the Person

- E. B. Plotnikova.* The Social Importance of Intellectual Behavior of the Person as a Phenomenon and Result of Training.....
- T. G. Ppronyushkina.* Modeling of Preparation of Competitive Specialist for Industrial Enterprises.....
- V. M. Kovyazina.* Intercultural Opportunities and Characteristics of Mental Educational Space of a Vocational School.....
- Ye. V. Timofeyeva.* Some Aspects of the Continuity Principle in the «School-University» Transition.....

Section IV. Improvement of Quality of Modern School Education

- I. Alekseyeva.* Educational Space of Profile Training in the Republic Sakha (Yakutia)..

A. I. Golikov. Psychological and Pedagogical Problems in Studying Geometry at Comprehensive School.....

Ye. V. Druzhina. Eco-humanistic Position of the Student: from a Philosophical Idea to Teaching Practice.....

M. S. Ivanov. Role of Visual Thinking and Practical Experience in Technical Design Engineering.....

N. V. Kuzmin, V. K. Kuzmin. The Basic Parameters and Levels of Readiness to Professional Creative Work of the Future Teachers of Technology in Conditions of Comprehensive School.....

O. N. Mazina. Pedagogical Monitoring of Measures for Prevention of Asocial Behavior of Students of Professional Lyceum.....

I. V. Rudenko. Preparing Organizers of Children’s Associations as a Factor of Development of Children’s Movement – The Subject of Modern Educational Space.....

S. A. Tikhonov. Perfection of Independent Work of Cadets and Listeners of FPS¹ Academies in Russia. Prospects and Objectives.....

V. I. Nodelman, E. J. Khan. Formation of Associative Images of Letters and Difficulties in Teaching Russian Alphabet to First-graders.....

I. N. Zaytseva. Self-estimation of Students’ Educational Activity as Indication of Their Professional Maturity.....

F. M. Magomedova. Independent Work on Formation of Students’ Information Competence.....

I. A. Sivtseva. The Objectives and Values of Education in Modern Conditions.....

T. V. Pankova. Research of Progress in Computerization of Comprehensive Schools...

Section V. History of the Pedagogical Theory and Practice

A. V. Utkin. Russian Teachers as the Subject of the Government Educational Policy in the First Quarter of the 20th Century.....

G. V. Nikolayeva. The Regional Educational Policy of the Chuvash Republic as a Factor of Development of Vocational Training in the 1950s – 1990s.....

A. B. Hodzhibekova. Organization of Educational Work in the System of Vocational Training in Mari Autonomous Socialist Republic in 1970s –1980s.....

N. M. Tarasova. The Problem of Bilinguism in P. O. Afanaseva’s Pedagogical Heritage..

Section VI. Comparative Pedagogics

N. A. Biryukova. Education of Adults in American Universities.....

Section VII. In-service Training of the Pedagogical Staff. Management of Education

G. I. Muguyev. Implementation of the Integrative Educational Model in an Innovative Professional Educational Institution.....

G. N. Shvetsova. Regional Education and the Social and Economic Environment.....

G. N. Shvetsov, N. M. Shvetsov. Problem of Perfection of Normative Legal Basis for Development of Regional Education.....

Section VIII. Psychological Research

S. V. Shik. The Conceptual Basis of Self-understanding in Education of Senior Adolescents.....

I. G. Kosolapova. Malfunctions of the Ego at Various Stages of Ontogenesis.....

¹ Federal Penal System

Section IX. Education, Health, Safety

- V. V. Achkasov, S. B. Narzulayev.* PT and Health-improving Aspect of Karate-do in Harmonious Development and Self-realization of Schoolchildren.....
- M. M. Polevshchikov, V. V. Rozhentsev.* Psycho-physiological Parameters of Sportsmen's Central Nervous System as Indicators of Their Pre-start Functional Condition.....
- V. V. Eryukov.* The Role and Place of Didactic Skills in the Structure of Readiness of the Teacher of Physical Training to Professional Creative Work.....
- O. I. Kovaleva.* Forecasting of Health Protection Process in a Comprehensive School as Motivation for Productive Educational Activity.....
- S. N. Lopareva.* Ethno-philosophical Basis of Valeological Culture.. (Example of Technical School No 11 of Yakutsk).....

Section X. Reflections, Discussions

- D. M. Sadykova.* Some Technological Aspects of Correspondence Education.....

Section XI. In Dissertational Councils

- Information of Dissertational Councils**.....
- Rules of Registration of Papers**.....

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371

В. А. Беликов, Е. Е. Долгалева

ФОРМИРОВАНИЕ ОБОБЩЕННЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В НЕПРОФИЛЬНЫХ ВУЗАХ

Содержание современных образовательных процессов, происходящих в отечественной системе высшего образования определяется высокой степенью востребованности общества в людях, владеющих иностранными языками, и заинтересованности студентов в овладении иностранными языками. Расширение связей вузов России с зарубежными учреждениями высшего образования ведет к повышению требований к качеству иноязычной подготовки студентов, способствует его росту.

Таким образом, повышение эффективности процесса иноязычной подготовки студентов вузов является актуальной проблемой современной системы профессионального образования. Нам представляется, что одним из путей обеспечения ее решение является путь формирования обобщенных умений студентов в процессе изучения иностранного языка.

Реализацию данного подхода возможно осуществить с позиций личностно-ориентированного и деятельностного подходов (Е. В. Бондаревская, Д. И. Фельдштейн, Л. С. Леднев, В. Я. Ляудис, Р. С. Немов, Л. А. Петровская, Л. П. Станкевич, И. С. Якиманская и др.), с учетом ценностных ориентаций обучающихся (Б. Г. Ананьев, С. Ф. Анисимов, А. Г. Здравомыслов, В. А. Караковский, А. В. Кирьякова, О. В. Лешер, В. Г. Рындак, Р. С. Фатыхов и др.).

Важным аспектом решения проблем инновационного образования является реализация положений культурологического и коммуникативных подходов (В. С. Библер, В. Л. Бенин, Ж. Л. Витлин, В. А. Канн-Калик и др.).

Решение проблемы формирования обобщенных умений студентов связано также с необходимостью изучения и обобщения опыта иноязычной подготовки студентов высших образовательных учреждений и общеобразовательных школ. В этом направлении важными являются работы, в которых раскрываются психолого-педагогические аспекты коммуникации (А. А. Бодалев, В. А. Кан-Калик, А. В. Петровский и др.), положения психолингвистики (И. Л. Бим, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев и др.), коммуникативный, личностно-ориентированный и деятельностный подходы к обучению иностранному языку (И. А. Зимняя, Е. И. Пассов и др.).

Особенности процесса профессионального образования мы в первую

очередь рассматриваем в отношении учебно-познавательной деятельности студентов. Поскольку образование представляет собой взаимосвязанную деятельность участников образовательного процесса, в основе организации учебно-познавательной деятельности студентов, обеспечивающей их иноязычную подготовку, должно лежать осознание своего «Я» и преподавателем, и студентом, участвующими в этом взаимодействии.

Повышение качества профессионального образования студентов требует специально организованной системы учебно-познавательной деятельности студентов и управленческой, педагогической, методической деятельности преподавателей в процессе иноязычной подготовки, направленной на выявление эффективных технологий и создание условий для их распространения (организационных, психологических, педагогических и др.).

В последние годы выполнены многочисленные исследования проблем иноязычной подготовки студентов вузов, иноязычного образования личности, формирования иноязычной культуры (Н. В. Быхтина, Т. Н. Долгушина, Ю. А. Зусмян, М. В. Кислинская, Н. В. Кленовая, Н. Б. Козлова, Л. Р. Слобожанкина, Е. Л. Сугинова и др.). Но остаются недостаточно исследованными аспекты формирования умений иноязычного общения, в том числе и обобщенных коммуникативных умений.

В настоящее время номенклатура потребностей в овладении иностранным языком меняется в направлении вариативности, многофункциональности, поликультурности. Следовательно, меняются и акценты в области овладения иностранным языком: от установки «изучить иностранный язык на всю жизнь» к осознанию необходимости «быть способным и готовым изучать язык и культуру в различных целях и контекстах в течение всей жизни». Таким образом, эффективное владение иностранным языком на современном этапе предполагает умения самостоятельно работать над изучением иностранного языка, поддерживать и пополнять свои знания и умения иноязычного общения, развивать свою коммуникативную и информационную культуру.

Реализация данной задачи – выполнение нового социального заказа общества – напрямую зависит от формирования обобщенных умений, которые ориентированы на самостоятельную деятельность студентов, и определяются в единстве личностного, содержательного и операционального компонентов, а также в совокупности лингвистической, социокультурной и социально-психологической подготовки учащихся.

Актуальность эффективной иноязычной подготовки определяется не только социальным заказом, но и потребностями индивида в самоопределении, самовыражении и самореализации в условиях современной жизни.

Решение поставленной проблемы непосредственно связано с разработкой, теоретическим обоснованием и апробацией комплекса педагогических условий повышения эффективности формирования обобщенных умений студентов вузов.

При достижении поставленной цели мы считаем важным исходить из предположения о том, что учебно-познавательная деятельность студентов

окажется эффективной в реализации иноязычной подготовки студентов при дидактическом обеспечении, включающем:

– разработку комплекса аутентичных материалов, отражающих взаимосвязь иностранного языка и профессионального образования и обеспечивающих диалог культур;

– организацию личностно-ориентированного профессионально значимого диалогического общения в учебно-познавательной деятельности, основанного на взаимодействии студентов и преподавателей в процессе иноязычной подготовки и обеспечивающего формирование обобщенных коммуникативных умений студентов;

– разработанность и использование алгоритмов основных видов учебно-познавательной деятельности, выполняющих роль ориентировочной основы действий и обеспечивающих целенаправленный и творческий характер иноязычной подготовки студентов.

Основной целью обучения иностранным языкам в современном высшем профессиональном образовательном учреждении является развитие способности студента к общению на иностранном языке, формирование умений иноязычного общения на высоком уровне, в первую очередь умений, обладающих свойством широкого переноса, то есть обобщенных. Выдвижение ее в качестве стратегической цели в полной мере отражает общую направленность современной высшей школы на развитие личности обучающегося.

Важной задачей всего курса обучения иностранному языку является формирование у студентов навыков и умений самостоятельного решения коммуникативно-познавательных задач в устной речи, чтении и письме. По окончании курса обучения иностранному языку у студентов должны быть сформированы коммуникативные умения в области говорения, аудирования, чтения, письма. Эти умения должны обладать свойством широкого переноса в различные учебные ситуации.

В настоящее время в педагогике признается тот факт, что в процессе учебно-познавательной деятельности у студентов должно происходить формирование обобщенных учебно-познавательных умений и навыков.

Обобщенными умениями называют умения, основанные на понимании обучающимися научных основ и структуры деятельности, на самостоятельном определении рациональной последовательности выполнения операций и действий, из которых она состоит. Студент, владея обобщенными умениями и навыками, может использовать их при решении широкого круга познавательных задач не только в рамках одного предмета, но и на занятиях по другим учебным дисциплинам, а также в практической деятельности.

Отбор содержания обучения иностранному языку в вузе осуществляется в соответствии с интересами студентов, с учетом их реальных коммуникативных потребностей в практической, интеллектуальной, чувственно-эмоциональной, этико-эстетической и других сферах. При этом учитывается в

полной мере образовательный заказ. Для его выполнения содержание обучения должно отвечать таким требованиям, как коммуникативно-побудительная направленность, информативность, высокая образовательная ценность, аутентичность и доступность. Все компоненты содержания должны быть строго минимизированы. При этом основным требованием к отобранному минимуму является его коммуникативная достаточность и социальная приемлемость к условиям обучения предмету в вузе. В отборе содержания большую роль играют межпредметные связи, обеспечивающие перенос знаний, навыков и умений из других учебных предметов в иностранный язык и наоборот.

В процессе обучения иностранному языку студенты овладевают также общеучебными навыками и умениями, которые также включаются в содержание обучения предмету: умения и навыки, связанные с организацией учебной деятельности и ее корреляцией; умения и навыки, связанные с интеллектуальными процессами; умения и навыки речевой направленности.

Формирование указанных умений максимально эффективно осуществляется на основе личностно-деятельностного подхода. Данный подход служит наилучшей предпосылкой отработки грамматических действий и формирования иноязычных речевых грамматических навыков. В обучении иностранному языку это может соотноситься с его ситуативно-речевой обусловленностью или коммуникативной направленностью. В рамках личностно-деятельностного подхода студент-личность выступает как активно действующий целенаправленный субъект.

Результативность деятельности иноязычного общения, организуемой на занятии, а значит и овладения грамматической стороной этого общения прямо зависит от следующих особенностей процесса обучения иностранному языку в вузе.

1. Язык осваивается студентами как средство общения. Исходя из целевой установки, студенты изучают иностранный язык в процессе заинтересованного общения и взаимодействия друг с другом, преподавателем, персонажами учебных фильмов и ситуаций.

2. Обучение иностранному языку направлено на развитие способности студентов к общению. Основу такого общения составляют коммуникативные умения. Только научив студентов говорить, слушать, читать и писать на иностранном языке (в требуемых пределах), можно добиться качественного достижения основной цели обучения.

3. Студенты видят практическое применение изучаемого языка. Используя приемы проектной методики, основными принципами которой являются: формулировка конкретной цели; обоюдная ответственность студентов и преподавателя за результаты работы; организация совместной продуктивной деятельности студентов.

4. Студенты изучают иностранный язык как средство приобщения к другой культуре. Важным здесь является то, что культура проявляется не просто в

виде некоторых объективно существующих продуктов интеллектуального труда, но и как живая деятельность людей в системе объединяющих их социальных связей.

5. Студенты овладевают языком осознанно. Сознательность характеризуется не только знанием и пониманием изучаемого материала, но и тем смыслом, который этот материал приобретает для студентов. Изучение языка является осознанным, если они видят смысл в том, что они делают.

6. Учет родного языка. Иностраный язык усваивается на базе родного, другой путь психологически невозможен. Для овладения чужим языком необходимо, прежде всего, оттолкнуться от своего.

7. Индивидуальный подход в условиях коллективных форм обучения. На практике индивидуальный подход предусматривает подбор индивидуальных заданий в зависимости от способностей студента и уровня сформированности речевых навыков и умений, постановку речевых и познавательных задач, связанных с личностью обучаемого, умение работать в коллективе и взаимодействовать друг с другом.

8. Использование наглядности в обучении студентов иностранному языку.

Решение проблемы формирования умений иноязычного общения, на наш взгляд, возможно с учетом положений культурологического подхода. В связи с этим, мы ставим целью выделение содержательных компонентов культурологического и коммуникативного аспектов организации учебно-познавательной деятельности в ходе иноязычной подготовки студентов вузов.

Для выработки нашей позиции значимой стала коммуникативная концепция культуры, которая содержит методологический подход, реализующийся в наибольшей степени именно в вышеназванной концепции. В современной науке проблема соотношения социального и культурного решается в пользу приоритета культуры. В культуре не содержится ничего, кроме смыслов и способов их передачи. Именно такое понимание культуры мы будем иметь в виду при рассмотрении понятия «коммуникативная культура», определяя обучающегося как цель, как человека культуры – целостную личность, творца культуры, а учебно-познавательную деятельность по изучению иностранного языка как культуросообразную. Личностная культура представляет собой единый процесс накопления знаний, ценностей. При этом сама культура рассматривается не просто как признак деятельности, а именно – высокий уровень ее развития. Поэтому в определении коммуникативной культуры мы будем исходить из того, что это явление должно быть связано с идеалом, высоким уровнем проявления этого феномена.

Важным для нашего исследования является вопрос о структуре коммуникативной деятельности, что позволит анализировать коммуникацию поэлементно. Собственно коммуникативная сторона коммуникативной деятельности состоит в обмене информацией между общающимися инди-

видами, в понимании и принятии этой информации. Интерактивная сторона коммуникативной деятельности заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами. Перцептивная сторона коммуникативной деятельности обозначает процесс восприятия друг друга партнерами по общению, установлению на этой основе взаимопонимания. В связи с этим коммуникации присущи три функции: информативно-коммуникативная; регуляционно-коммуникативная; эффективно-коммуникативная.

В процессе изучения иностранного языка комплексная характеристика коммуникативных знаний и умений создает, на наш взгляд, содержательную основу для определения сущности понятия коммуникативная культура. Коммуникативные знания – это обобщенный опыт человечества в коммуникативной деятельности, отражение в сознании людей коммуникативных ситуаций в их причинно-следственных связях и отношениях. Коммуникативные умения представляют собой комплекс осознанных коммуникативных действий, основанный на высокой теоретической и практической подготовленности личности и позволяющий теоретически использовать отражения и преобразования действительности.

Культурологический подход позволил нам рассмотреть коммуникативную культуру и иноязычную компетентность как ценности, способствующие самоактуализации личности и повышению доли культурных смыслов в обучении. Культурологический подход явился методологической основой изучения тесной связи коммуникативной культуры и иноязычной компетентности: человек рождается в языковом пространстве определенной культуры, а владение языком позволяет пользоваться ценностями культуры, последние же возникают и развиваются в процессе коммуникации.

Определяя иноязычную компетентность специалиста как интегративную связь ценностных ориентаций, нравственных позиций и устремлений, знаний, умений, навыков иностранного языка, знания профессиональной этики, мы выделяем в структуре иноязычной компетентности следующие компоненты: лингвистическая компетентность; социолингвистическая компетентность; дискурсивная компетентность; стратегическая компетентность; социальная компетентность; социокультурная компетентность.

Принципиальным для нас стало выделение в составе иноязычной компетентности социокультурного компонента, что идет в русле целеполагания в современном образовании, когда иностранный язык рассматривается как средство общекультурного развития личности, в том числе и ее профессионального становления.

Для того чтобы общение носило творческий, мотивированный характер, оно должно быть личностно-ориентированным. Таким образом, в самой природе речевого общения содержится аспект личностного отношения, что свидетельствует о необходимости обучения личностно-ориентированному общению.

Организация учебно-познавательной деятельности студентов обеспечивается реализацией комплекса дидактических условий. При его выделении нами были намечены следующие пути: определение социального заказа вузу в аспекте исследуемой проблемы; уточнение специфики организации учебно-познавательной деятельности в системе лингвистического образования; использование возможностей культурологического и личностно-деятельностного подходов; необходимость организации адекватной поставленной цели учебно-познавательной деятельности студентов. В результате нами был выявлен следующий комплекс дидактических условий: 1) построение содержания иноязычной подготовки студентов на основе аутентичных материалов, отражающих сущность иностранного языка и обеспечивающих диалог культур; 2) включение обучающихся в учебно-познавательную деятельность, основанную на личностно-ориентированном диалогическом общении; 3) формирование обобщенных умений студентов на основе целенаправленного и систематического использования алгоритмов основных видов учебно-познавательной деятельности студентов высшего профессионального образовательного учреждения.

На основе анализа психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, особенностей профессиональной деятельности мы выделили следующий комплекс критериев: степень сформированности знаний иноязычного общения; степень сформированности умений; степень сформированности и проявления мотивов, интересов, установок; активность и самостоятельность студентов в деятельности.

Предлагаемая нами методика формирования обобщенных умений студентов на основе организации учебно-познавательной деятельности в процессе иноязычной подготовки включает в себя следующие компоненты: 1) соответствие требованиям культурологического подхода; 2) реализация комплекса дидактических условий повышения эффективности формирования обобщенных умений; 3) разработка и реализация комплекса приемов формирования обобщенных умений.

Целью разработанной методики является формирование обобщенных умений студентов как отражение лингвистической, социокультурной, социально-психологической компетентности путем решения теоретических и методических проблем обучения иноязычному общению. Особенностью методики является ее направленность на реализацию комплекса выделенных дидактических условий как основы дидактического обеспечения процесса.

Задачами методики также являются формирование знаний иностранного языка и формирование коммуникативных качеств личности студента. В связи с этим в процессе иноязычной подготовки студентов мы выделяем содержательную, операциональную и личностную подготовку к иноязычному общению.

Предлагаемая методика в ценностном отношении обеспечивает удо-

влетворение потребности в общении, формирует ценностные ориентации и установки. Личностный компонент методики заключается в формировании мотивационно-ценностного отношения и установки студентов на формирование обобщенных умений.

Содержательный компонент методики предполагает усвоение знаний иностранного языка, усвоение коммуникативных знаний. Под коммуникативными знаниями мы понимаем обобщенный опыт человечества в коммуникативной деятельности, отражение в сознании студентов коммуникативных ситуаций в их причинно-следственных связях и отношениях.

Операциональный компонент методики направлен на формирование коммуникативных умений и навыков. Коммуникативные умения мы трактуем как комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на достаточно высокой теоретической и практической подготовленности студентов, позволяющий творчески использовать коммуникативные знания для отражения и преобразования действительности. Эти умения носят обобщенный характер.

Лингвистический блок содержания методики делится на языковой и речевой компонент. В процессе подготовки студент овладевает лингвистической компетентностью как в рецептивном, так и в продуктивном плане в обоих языках, участвующих в образовательном процессе. Данный блок включает также формирование текстообразующей компетенции, то есть умения пополнять, углублять и совершенствовать лингвистические знания, кодировать и декодировать информацию.

Межкультурный блок методики предусматривает формирование лингвострановедческой и культурологической компетенции студентов. Данный блок способствует формированию толерантности, расширению фоновых знаний студентов, что в целом позволяет повысить его эрудицию и оказывает положительное влияние на совершенствование его обобщенных умений.

Социально-психологический блок включает знания психологических основ иноязычного общения. Данный блок ориентирован на формирование умений быстро переключать внимание, мобилизовать внутренние ресурсы, умения «выкрутиться» из конфликтной ситуации, умения сотрудничать, что представляет собой интерактивную компетенцию, развитию общительности.

Чтобы обеспечить высокий уровень сформированности обобщенных умений и качественное усвоение системы знаний по иностранному языку предлагаемая нами методика основывается на общих закономерностях и особенностях формирования умений и знаний. В связи с этим в процессе организации учебно-познавательной деятельности студентов в рамках иноязычной подготовки мы выделяем следующие этапы.

1. Мотивационно-адаптационный. Целью данного этапа является формирование ценностного отношения к учебно-познавательной и коммуникативной деятельности, установки на формирование обобщенных умений и участие в межкультурном общении. На данном этапе приоритет отдается

лингвистической подготовке, поскольку знание языка для студентов является исходной задачей. На этом этапе формируются частные умения. Основными методами являются индивидуальные беседы, групповые дискуссии с игровыми элементами.

2. Теоретико-практический. Его целью является формирование общих коммуникативных знаний, умений студентов. Акцент на этом этапе делается на социокультурной подготовке при обязательном осуществлении лингвистической, социально-психологической подготовки. Ведущими методами на данном этапе выступает пример, упражнение, метод ситуаций, беседа – круглый стол, метод разыгрывания ролей, мини-проекты.

3. Апробирующе-стабилизирующий. Целью этого этапа является формирование коммуникативных качеств студентов. На данном этапе осуществляется стабилизация и закрепление обобщенных умений. На основе творческой самостоятельной деятельности и рефлексии собственного опыта формируются коммуникативные качества студентов. Приоритет отдается таким методам, как соревнование, социально-психологический тренинг, метод ситуаций, конференция, метод проектов.

В ходе эксперимента мы проверяли методику организации учебно-познавательной деятельности в процессе иноязычной подготовки студентов вузов на основе выделенного комплекса условий. По результатам эксперимента можно сделать вывод, что целенаправленная работа по формированию обобщенных умений с учетом выделенных дидактических условий в рамках выстроенной образовательной среды обеспечивает высокий уровень ее сформированности.

Библиографический список

1. **Вербицкая, Н.О.** Актуализация витагенного (жизненного) опыта /Педагогика. – 2002. – № 6.
2. **Гальскова, Н. Д.** Современная методика обучения иностранным языкам: Пособ. для учителя. – М.: Аркти-Глосса, 2000.
3. **Зимняя, И. А.** Психология обучения иностранным языкам. – М., 1985.
4. **Пассов, Е. И.** Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989.
5. **Усова, А. В., Бобров А. А.** Формирование у учащихся учебных умений. – М.: Знание, 1987.
6. **Усова, А. В.** Формирование обобщенных умений и навыков // Народное образование . – 1974. – № 3.

В. В. Левченко

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ПРАВОМ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА

Инновационный путь развития российской экономики, отвечающий общемировым тенденциям, требует подготовки нового поколения высококвалифицированных специалистов, готовых к осуществлению инновационной деятельности в условиях рыночной экономики. Вхождение в Болонский процесс требует пересмотра устоявшейся системы образования и внедрения новых положений, принятых в декларациях. Высшая школа является базой для реализации задач подготовки кадров как наиболее прогрессивной и конкурентоспособной в условиях рыночной экономики.

Интеграционные процессы, происходящие во всех сферах жизнедеятельности человека, являются предпосылкой к рассмотрению новых подходов в системе образования. Существует некоторый положительный опыт использования феномена интеграции в образовании. В этой связи актуальность приобретают такие направления, как фундаментализация профессионального образования через усиление интегративных процессов, ориентация на многокультурное и иноязычное образование в педагогическом вузе.

Современные требования, предъявляемые обществом к личности учителя, являются предпосылкой к обновлению содержания образования, обеспечивающего интеллектуальное развитие и установку на самообразование студента – будущего учителя. Эти явления в системе профессионального образования выступают в единстве. Условия жизнедеятельности общества, подвижность профессий и специализаций, диктуемые рыночной экономикой, свидетельствуют о том, что образовательный процесс в высшей школе необходимо направлять на создание среды, в которой студент приобретает знания, умения и опыт познавательной-творческой самостоятельности. В итоге формируется психологическая готовность к интеллектуально-творческой и самообразовательной деятельности [4].

По мнению специалистов Министерства образования и науки, одной из важнейших задач нового этапа развития образования является создание предпосылок для ликвидации возникшего разобщения естественнонаучной и гуманитарной культуры, их взаимообогащения, взаимопроникновения. Полноценное высшее образование должно удовлетворять некоторым общим требованиям, независимо от профиля подготовки специалистов: давать целостное представление о современной естественнонаучной картине мира; способствовать творческому развитию и верному выбору индивидуальной программы жизни [3].

Поиск новых форм вузовского обучения, определение объема и содержания учебного материала, представленного огромным количеством узкопредметных лекционных курсов и учебников, неразрывно связано с решением проблемы превращения этого содержания в действенный компонент их профессионализации, с попытками преодоления функционального разрыва между знаниями, которые осваивают студенты, и умениями пользоваться ими при решении профессиональных задач. Интеграция в учебном процессе объединяет цели, задачи, содержание и методы обучения, обеспечивает целостность процесса и результатов подготовки специалистов [1].

Анализ существующих программ подготовки учителей начальной школы (государственный стандарт высшего образования) позволяет выделить ряд факторов, обуславливающих тенденцию организации учебного процесса с использованием межпредметных курсов:

1) построение программ из циклов предметов, представляющих целостную систему знания (I цикл – ГСЭ общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины);

2) направленность содержания профессиональной подготовки на формирование творческого учителя, так как сам процесс творчества носит интегративный характер;

3) трудности, которые могут испытывать выпускники в процессе обучения младших школьников (альтернативные программы и учебники, новые требования и т. д.).

Относительно третьего фактора наши исследования показали, что 74,3% студентов не видят связи между учебными предметами и профессиональными задачами.

Таким образом, в процессе подготовки будущего учителя целесообразно ориентироваться на следующие установки: формирование личностных качеств и способности выполнять виды деятельности, диктуемые социальным заказом; определение предполагаемых конечных результатов профессиональной подготовки; выбор оптимального сочетания методов, приемов, форм и средств обучения с учетом специфики подготовки учителя начальных классов; использование интеграции в процессе профессионализации студентов как механизма активизации субъектов учебного процесса.

Сегодня существует социальный заказ на подготовку учителя, способного обучать младшего школьника, как традиционным предметам программы начальной школы, так и иностранному языку, который имеет свои специфические особенности: учитель иностранного языка работает в учебной ситуации, где объект изучения (иностраннный язык) является одновременно и средством общения, а ученик является равноправным речевым партнером; передаваемая ученикам информация о социокультурной сфере иностранного языка требует владения знанием культуры данной страны [5].

Язык, будь то родной или иностраннный, служит средством общения, позволяющим осуществлять взаимодействие людей между собой, воздействовать

друг на друга в естественных условиях социальной жизни. Культура общения – это сложное, многогранное и многоплановое образование формируется в процессе воспитания и продолжается непрерывно в течение жизни и деятельности человека. Иностранный язык выступает как инструмент общения в диалоге культур современного мира. Английский язык, как язык международного общения, предполагает овладение учащимися иноязычной коммуникативной компетенцией. В развитии и воспитании способности к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка, дальнейшему самообразованию с ее помощью, ведущая роль, на наш взгляд, должна отводиться сегодня формированию и развитию языковой, речевой и социокультурной компетенций, так как для формирования у школьников необходимых умений и навыков в том или ином виде речевой деятельности, а также языковой компетенции, необходима активная устная практика. Важно предоставить учащимся возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, которые порождают мысль, рассуждать над возможными путями решения этих проблем, с тем, чтобы дети акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступал в своей прямой функции – формулирование этих мыслей; восприятие языка как средства межкультурного взаимодействия, познание на практике особенностей функционирования языка в новой для них культуре.

Спецификой иностранного языка как учебного предмета является его ярко выраженный межпредметный характер, особенно сейчас, когда ставятся задачи изучения языков и культур на всех ступенях и при всех вариантах обучения.

Значит, будущему учителю начальных классов необходимо знать теорию языка, практически владеть им; иметь социокультурные и психологические знания об особенностях познавательного процесса при овладении иностранным языком, участвовать в межкультурной коммуникации.

Освоение профессии учителя осуществляется в особой учебной деятельности студентов, которая сохраняет принципиальное родство с учебной деятельностью школьников [2]. Вместе с тем ей присущи специфические черты, определяемые ее функциональным назначением, способами и средствами осуществления, мерой освоения. В отличие от первой учебная деятельность студентов направлена как на усвоение систем знаний, отражающих определенную теоретически освоенную сферу объективной реальности – физическую или социальную, так и на формирование соответствующих способов действий. Учебная деятельность студентов по способам и средствам осуществления приближается к научно-исследовательской: профессиональные знания осваиваются в процессе постановки и решения задач, родственных исследовательским.

Целесообразность применения общей теории систем и системного анализа в педагогике обосновывается методологическими исследованиями (И. В. Блауберг, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, В. А. Сластенин и др.).

Принцип системности предполагает доминирование целостного знания над элементами, его составляющими (М. С. Каган, В. Н. Садовский и др.), и выделение основных компонентов изучаемого процесса профессиональной подготовки, рассмотрение их с позиции системообразующих связей, иерархических отношений, структурных характеристик. Системно-структурный подход получил широкое распространение во всех областях науки и освещался в работах Л. И. Анцыферовой, В. П. Беспалько, В. Л. Васильева, Н. В. Кузьминой, В. Д. Шадрикова и др. Каждый исследователь вкладывает свое содержание в понятие «система», выделяя различные характеристики и делая акцент на одном или ряде определенных признаков. Наиболее полно отражающим понятие «система» является, на наш взгляд, определение В. Н. Садовского, который под системой понимает «упорядоченное определенным образом множество элементов, взаимосвязанных между собой и образующих некоторое целостное единство» [9].

Основными признаками системы являются: наличие целостной структуры, обеспечивающей системе новые интегративные качества; четко фиксированное положение элементов по отношению друг к другу и целому; существование цели или функциональной направленности; иерархическая структура.

И. В. Прангишвили [7] считает, что системный подход представляет собой совокупность методов и средств, позволяющих исследовать свойства, структуру и функции объектов, явлений или процессов, представив их в качестве систем со всеми сложными межэлементными взаимосвязями, взаимовлиянием элементов на систему и на окружающую среду, а также влиянием самой системы на её структурные элементы. По мнению И. В. Прангишвили и В. И. Садовского существуют четыре основных признака, которыми должен обладать объект, явление или отдельные грани (срезы), чтобы их можно было считать системой. К ним относят: признак целостности и членимости объекта; признак устойчивых связей между элементами системы; признак наличия интегративного (системного) свойства; признак организации развивающихся систем. При классификации систем И. В. Прангишвили предлагает использовать субстанциональный признак, по которому выделяют четыре класса систем: искусственные, естественные, идеальные (концептуальные) и виртуальные системы.

На основе анализа сущности понятия «педагогическая система» (А. С. Батышев, В. С. Беспалько, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, Н. В. Кузьмина и др.) выявлено, что она представляет собой целостное единство факторов, способствующих достижению поставленных целей обучения, воспитания и развития человека.

Система профессионально-педагогической подготовки учителя начальных классов с правом преподавания иностранного языка на основе интегрированного подхода представляет собой разновидность педагогической системы, так как обладает всеми присущими такой системе признаками: служит основой теоретического осмысления и построения профессиональной деятельности

будущего учителя начальных классов с правом преподавания иностранного языка, видов деятельности по организации интегрированного обучения; включает совокупность взаимосвязанных средств, необходимых для формирования профессионально значимых умений; способствует достижению поставленных целей.

Источником развития системы выступают противоречия, существующие между ее элементами или характеристиками элементов. В системе профессиональной подготовки студентов – будущих учителей начальных классов с правом преподавания иностранного языка обозначен ряд противоречий, которые обусловлены: нестабильностью социально-общественного развития и востребованностью специалистов, решающих задачи подготовки всесторонне развитой личности, обладающей видением единой картины мира и владеющей иностранным языком, участвующей в межкультурной коммуникации; отсутствием методической системы подготовки специалистов для обучения младших школьников иностранному языку, недостаточным количеством вузов выпускающих и массовым введением изучения иностранного языка в начальной школе. Государственный стандарт и учебные планы не в полной мере учитывают специфику профессиональной деятельности, что можно компенсировать внесением изменений в систему формирования умений организации интегрированного обучения в начальной школе.

Для разработки такой системы необходимо решить ряд сложных практических проблем: создать новую организационную структуру – интегрированный подход; разработать содержание профессионально-педагогической подготовки; определить критерии оценки уровня профессионально-педагогической подготовки через оценку сформированности умений у студентов – будущих учителей начальных классов с правом преподавания иностранного языка. При создании системы нами учитывались все ее признаки.

Анализ универсальных признаков, характерных для систем независимо от их природы, позволил конкретизировать их применительно к системе профессионально-педагогической подготовки учителей начальных классов с правом преподавания иностранного языка на основе интегрированного подхода. Использование общенаучной теории систем для создания конкретной частной методики позволило придать этой методике научный и достоверный характер, что доказывается ее эффективностью.

Любая система характеризуется наличием совокупности (множества) элементов, составляющих систему. В структуре системы профессионально-педагогической подготовки учителей начальных классов с правом преподавания иностранного языка на основе интегрированного подхода одним из элементов выступает взаимосвязь специальных курсов, доминирующим среди которых является спецкурс «Межпредметная интеграция в начальной школе». Все элементы системы отличаются наличием общих признаков; сохранением самостоятельности за каждой минимальной единицей системы и выполнением его конкретной функции. Важными характеристиками системы

являются: ее целостность и законченность, которые обеспечиваются наличием системообразующих связей и отношений между элементами. Целенаправленность системы выражается в направленности функционирования ее элементов на получение определенных результатов, на осуществление общей цели – формирование готовности учителя начальных классов к интегрированному обучению. Каждый элемент, входящий в систему, решает очередную задачу, однако только решение всего комплекса задач, осуществляемое с помощью всей совокупности проектов, обеспечивает реализацию общей цели.

Целесообразность системы выражается во включении в нее только тех элементов, которые в наибольшей степени отвечают прогнозируемому результату. Интегрированный подход к профессионально-педагогической подготовке проявляется через интегративность элементов системы, их организованность, объединение в общее целое, что, в свою очередь, обеспечивает их упорядоченность и приводит к появлению новых свойств у элементов системы (рис. 1).



Рис. 1. Проектирование педагогической системы на основе интеграции

Иерархическая структура системы обусловлена ее многоуровневостью. Эффективность системы в большей мере зависит от степени ее согласованности со средой, под которой понимается совокупность объектов, влияющих на систему, и объектов, меняющихся в результате «поведения» системы: эффект обучения достигается, если педагогические условия благоприятны для функционирования системы. Под педагогическими условиями будем понимать иноязычную среду, которая интегрирует специфическое содержание, формы и методы в целостный учебный процесс, в условиях которого преподаватели и студенты активно взаимодействуют.

Таким образом, проблема поиска активных форм и методов обучения будущего специалиста становится актуальной. Решение профессиональных задач, имеющих комплексный характер, требует от педагога умения интегрировать знания и умения, полученные им при изучении различных наук. Проблема межпредметной интеграции в процессе профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов связана, в первую очередь, с поиском и разработкой технологии объединения знаний по отдельным дисциплинам в целое вузовское учебное знание, которое должно отразиться в практической деятельности. Основу данной технологии должен представлять механизм переноса дефиниций знания в новую ситуацию межпредметного обобщения: знания, адаптированные к учебному процессу, представляются в свойственной им логике науки, с дополнением в виде межпредметных структур, необходимых для полного понимания и усвоения представленной информации. Для реализации такой технологии требуется специальная организация учебного процесса: специальные учебные курсы, определенные стандартом; спецкурсы, тематика которых выражает концептуальные основы жизнедеятельности вуза и конкретного факультета; факультативы; педагогическая практика (рис. 2, 3).



Рис. 2. Технология подготовки учителя начальных классов с правом преподавания иностранного языка на основе интегрированного подхода

Согласно логике нашего исследования, иностранный язык требует их интеграции на основе доминирующего спецкурса. Связи между учебными предметами осуществляются за счет дополнительных спецкурсов. Курс «Основы педагогического мастерства» направляется на творческое развитие будущего учителя, на овладение основами успешной деятельности с осознанием значимости педагогической профессии в обществе, ее многофункциональности и творческого характера.

Курс «Психология обучения языку» строится на основных показателях психических процессов в детстве. Речевая деятельность, как сензитивная для первого года обучения ребенка в школе, требует учета психических особенностей младшего школьника и специфики речевого развития. Внимание студентов акцентируется на внутренних механизмах овладения речью.

Курс «Психолого-педагогические особенности детского многоязычия» ориентирует студентов на рассмотрение разных точек зрения по проблеме целесообразности раннего обучения детей иностранным языкам, осмысления условий рационального погружения учеников в многоязычие.

На наш взгляд, в блок методические дисциплины необходимо ввести предмет «Основы межкультурной коммуникации», основными целями которого являются: систематическое изложение основных проблем и тем межкультурной коммуникации, овладение основными понятиями и терминологией; развитие культурной восприимчивости, способности к правильной интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения в различных культурах; формирование практических навыков и умений в общении с представителями других культур.

В отечественной науке и системе образования инициаторами изучения межкультурной коммуникации стали преподаватели иностранных языков, которые первыми осознали, что для эффективного общения с представителями других культур недостаточно одного владения иностранным языком.

Практика общения с иностранцами доказала, что даже глубокие знания иностранного языка не исключают непонимания и конфликтов с носителями этого языка. Поэтому преподавание иностранных языков дополняется предметом «Страноведение», который знакомит студентов с историей, обычаями, традициями, социальной организацией страны изучаемого языка. Однако, как показала практика, только аудиторного (теоретического) знакомства с соответствующей культурой оказывается недостаточно для бесконфликтного общения с ее представителями. Сегодня стало очевидным, что успешные и эффективные контакты с представителями других культур невозможны без практических навыков в межкультурном общении. В учебные планы включается дисциплина – «Межкультурная коммуникация», введение которой обусловлено, прежде всего, необходимостью подготовить студентов к эффективным межкультурным контактам на уровне повседневного межличностного общения. Для этого недостаточно лишь знаний о природе межкультурного непонимания, необходимо формирование практических навыков и умений,

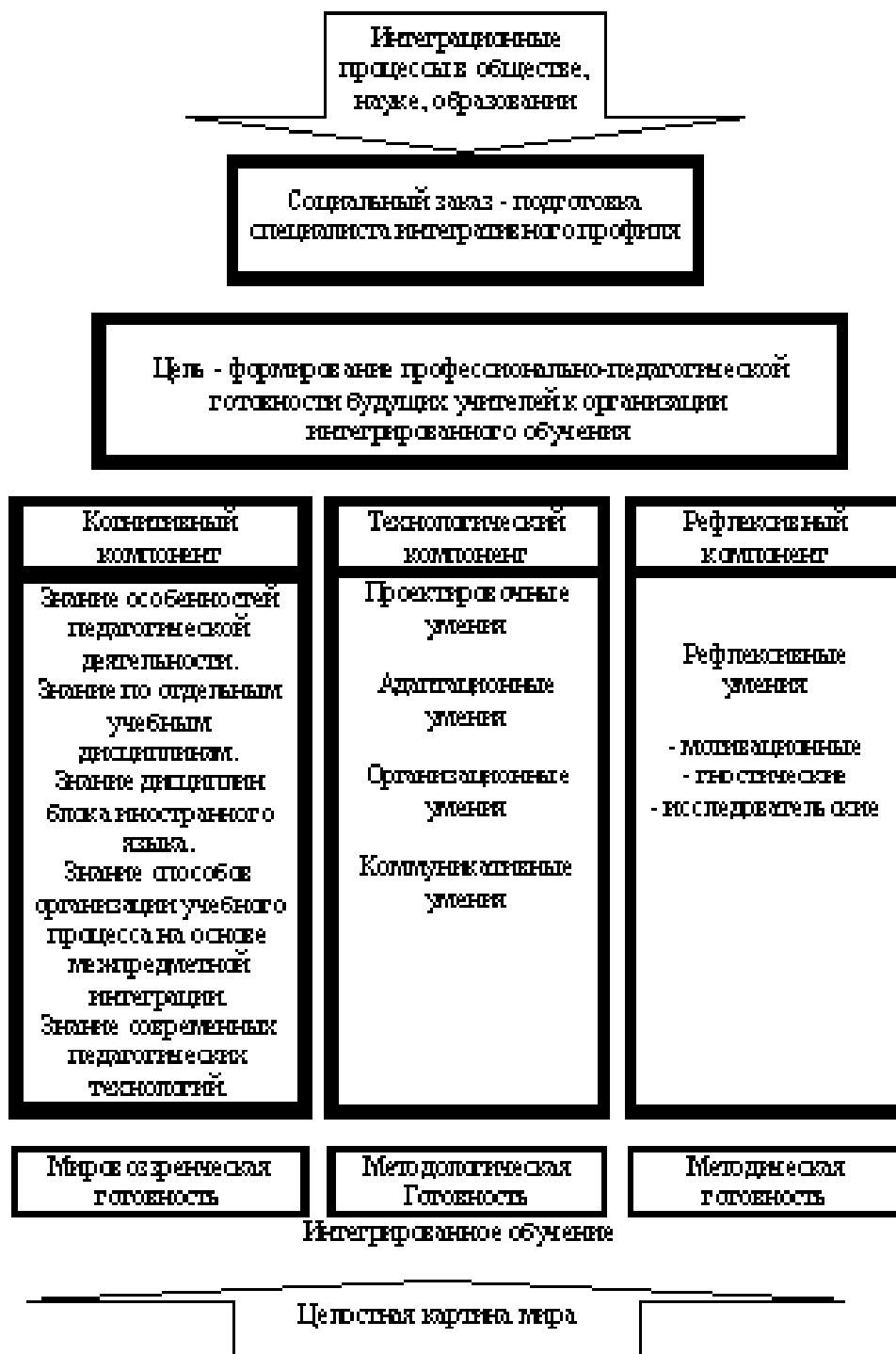


Рис. 3. Система профессионально-педагогической подготовки студентов на основе интегрированного подхода

которые позволили бы свободно понимать представителей других культур.

Доминирующий в совокупном содержании курс «Межпредметная интеграция в учебном процессе» отражает модель деятельности учителя начальных классов по организации интегрированного обучения.

С целью формирования готовности студентов использовать комплексные знания из различных дисциплин в начальной школе нами был разработан специальный курс «Межпредметная интеграция в учебном процессе».

Дидактические материалы к курсу отбирались на основе проблемности: требовалась постановка студента в ситуацию поиска решений проблемы, проверки эффективности способов разрешения ситуаций, анализа результатов и их обобщения. Спецкурс интегрировал нескольких циклов.

Теоретический цикл решал следующие задачи:

- осмысление и усвоение студентами важнейших дидактических положений;

- актуализация опорных психологических знаний для организации обучения младших школьников иностранному языку на коммуникативной основе;

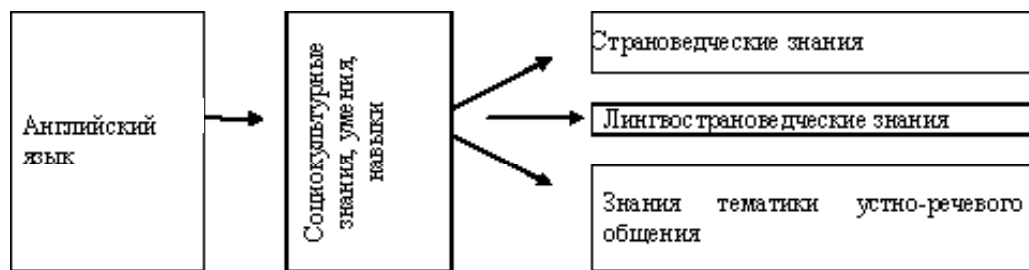
- освоение технологии интеграции предметного знания;

- синтезирование знаний, полученных студентами в курсах философии, педагогики, психологии, анатомии и физиологии ребенка, дидактики с теорией и практикой преподавания различных дисциплин и иностранного языка на основе межпредметной интеграции;

- обеспечение мобильности и оперативности полученных знаний.

Методический цикл направлялся на освоение технологии интегрированного обучения в начальной школе: на семинарских и практических занятиях студенты рассматривали, анализировали имеющиеся в практике обучения младших школьников интегрированные курсы, содержание интегрированных уроков, проектировали подобные на основе положения о единстве культуры и языка. Содержание иноязычного образования на основе культурологического подхода представляет собой интеграцию знаний о стране изучаемого языка в сравнении с родной культурой. Интегрированные курсы, составленные для начальной школы, обсуждались на практических занятиях. Разнообразные подходы к построению учебного процесса по английскому языку в начальной школе убеждали студентов в интегративной способности иностранного языка. Обучение может строиться с учетом взаимодействия содержания предмета «Иностранный язык» с содержанием предметов начальной школы, которое моделировалось как по линии усвоения знаний (обогащение информацией о культуре страны изучаемого языка с учетом возможностей и интересов детей), так и особенностей содержания предметов, изучаемых в начальной школе («Музыка», «Природоведение», «Трудовое обучение», «Чтение», «Изобразительное искусство», «Физическая культура» и др.) (рис. 4).

I способ. Обогащение информацией о культуре страны изучаемого языка



II способ. Интеграция по особенностям содержания учебных предметов



Рис. 4. Обучение английскому языку в начальной школе

Результат данного цикла представлялся «методическими копилками», которые содержали готовые смоделированные на основе межпредметной интеграции учебные ситуации на иностранном языке по определенным темам.

Этот материал студенты представляли на экзамене, который проходил по завершении второго цикла спецкурса «Межпредметная интеграция в учебном процессе» и проводился в форме деловой игры, где преподаватель исполнял роль организатора конференции, конгресса или круглого стола – менеджера, а студенты – роль учителей или работников сферы образования.

Практический цикл спецкурса ставил целью вовлечение студентов в активную практическую деятельность. Апробация смоделированных учебных ситуаций на основе межпредметной интеграции проходила на педагогической практике в начальной школе. Успех каждого занятия во многом зависел от целевой установки, в соответствии с которой отбирались предметы для интеграции. Обязательным условием в прохождении спецкурса было рефлексирование его освоения. Способность к рефлексии является высшей формой самоконтроля и требует специального целенаправленного формирования.

Рефлексивную деятельность будущего учителя начальных классов можно условно разделить на несколько частей: самонаблюдение – наблюдение студента за своими профессиональными поступками, поведением, педагогической деятельностью (проведение пробных уроков, участие в деловых играх

и презентации смоделированных ситуаций); самоконтроль – способность студента установить отклонения в своей педагогической деятельности и вносить в нее коррективы; самоотчет – мысленный отчет перед самим собой о процессе и результатах собственной деятельности, поступках и проявляющихся в них профессионально-значимых качествах личности; самооценка – результат постоянного сопоставления того, что студент наблюдает в себе, с тем, что видят в нем другие.

Самоанализ предполагает соотнесение любых явлений педагогической деятельности с собственными действиями. Систематический анализ собственной деятельности является одним из условий повышения результативности педагогической деятельности. Студенты анализируют качество проведенных уроков, сопоставляют результаты своего самоанализа с анализом наблюдателей и выявляют недостатки и трудности в работе. Завершается изучение спецкурса «Межпредметная интеграция в учебном процессе» общим заседанием, на котором: обсуждается проделанная работа; выявляется уровень знаний и умений, полученных студентами; анализируется эффективность использования межпредметной интеграции в процессе обучения младших школьников иностранному языку; дается оценка подготовленности студентов к занятиям с точки зрения организованности, активности, глубины ответов, зрелости суждений, качества подготовки и представления своих проектов.

Таким образом, включение спецкурса «Межпредметная интеграция в учебном процессе» в программу подготовки учителей начальных классов с правом преподавания иностранного языка показал, что систематическое введение межпредметных связей в учебный процесс, сосредоточение на них внимания студентов и привлечение к самостоятельному их проектированию, установление связей между знаниями, приобретенными при изучении различных дисциплин, является обязательным условием глубокого овладения теоретической основой педагогической деятельности.

С целью выработки стратегии профессионализации студентов требуется дополнительная экспериментальная работа по ознакомлению преподавателей с концепцией подготовки учителя начальных классов с правом преподавания иностранного языка на основе межпредметной интеграции. В ходе исследования разработан план проведения методических семинаров для преподавателей факультета начального образования.

*Методические семинары для преподавателей
факультета начального образования:*

1. Концептуальные основы профессионально-педагогической подготовки учителя начальных классов с правом преподавания иностранного языка.
2. Концептуальные основы интегрированного обучения.
3. Психолого-педагогические особенности студенческого возраста: интеллектуальная сфера; мотивационная сфера; волевая сфера.
4. Основные формы и методы организации учебного процесса на основе

межпредметной интеграции.

5. Методологическая культура учителя начальных классов.

6. Профессионально-педагогическая культура учителя начальных классов.

7. Руководство по формированию у студентов готовности к организации интегрированного обучения.

8. Формы и методы преподавания специальных дисциплин языкового цикла на факультете начального образования.

9. Внеаудиторная деятельность на факультете начального образования по развитию профессионально значимых качеств личности будущего учителя начальных классов с правом преподавания иностранного языка.

Профессионально-педагогическая подготовка на основе интегрированного подхода с доминирующим спецкурсом «Межпредметная интеграция в учебном процессе» в учебный план факультета начального образования требует использования активных форм и методов обучения студентов, поэтому на семинарах проводилась практическая работа по проектированию спецкурсов, включение в содержание основных учебных предметов информации об интегративных возможностях конкретного курса с иностранным языком, а также проведение консультаций преподавателей иностранного языка о возможностях межкультурной коммуникации в развитии личности.

Таким образом, интегрированный подход к профессионально-педагогической подготовке студентов в вузе и ее методологическая позиция, суть которой выражается интеграционными процессами в образовании в нескольких направлениях: во-первых, подготовка специалистов интегрированной профессии, готовых к организации интегрированного обучения в начальной школе; во-вторых, разработкой и внедрением интегрированных программ с учетом особенностей интеграции в педагогической науке; в-третьих, проектированием интегрированных уроков, погружением в мир закономерностей развития природы и человека, способствуют формированию целостной картины мира.

Библиографический список

1. **Гусинский, Э. Н.** Повышение квалификации как взаимодействие гуманитарных систем [Текст] / Э. Н. Гусинский // Психолого-педагогические проблемы повышения квалификации работников образования: межвузовский сб. науч. трудов. – Вып. 2. – М: РИПКРО, 1993. – С. 12.

2. **Имемадзе, Н. В.** К психологии раннего двуязычия [Текст] / Н. В. Имемадзе // Вопросы психологии. – 1960. – № 6.

3. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Бюллетень МО РФ. – 2002. – № 2. – С. 3–31.

4. **Кротова, Н. В.** Новые образовательные технологии в формировании интеллектуального человеческого капитала культуры [Текст] / Н. В. Кротова. – М.: Московский государственный университет культуры и искусств, 2000. – 171 с.

5. **Левченко, В. В.** Интеграция в учебном процессе [Текст] / В. В. Левченко. –

Самара: Изд-во СГПУ, 2002. – 103 с.

6. **Левченко, В. В.** Интегрированный подход к подготовке специалистов: психолого-педагогический аспект [Текст] / В. В. Левченко. – Самара: Изд-во СИУ, 2005. – 162 с.

7. **Прангишвили, И. В.** Системный подход и общесистемные закономерности [Текст] / И. В. Имамдзедзе. – М.: Синтег, 2000. – 528 с.

8. **Программно-методические материалы** [Текст] // Иностранный язык для общеобразовательных заведений. Начальная школа. – 2-е изд. – М.: Дрофа, 1999. – 100 с.

9. **Садовский, В. Н.** Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ [Текст] / В. Н. Садовский. – М.: Наука, 1994. – 350 с.

10. **Федорец, Г. Ф.** Межпредметные связи [Текст] / Г. Ф. Федорец. – Л., 1983. – 88 с.

УДК 37.0 + 371

Н. Г. Шило

КОНЦЕПЦИЯ СИСТЕМНОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

В настоящее время в теории и практике профессионально–педагогического обучения математике эффективное решение актуальной проблемы формирования *системности* в предстоящей *деятельности учителя математики* и готовности её осуществлять в процессе обучения приобретает особую ключевую значимость. Практическая востребованность *системности* в деятельности учителя обусловлена тем, что она *ориентирует* учителя на осуществление целостно скоординированных и структурно взаимосвязанных действий в своей преподавательской и учебно–методической работе, посредством выработанных у него системных знаний и навыков; *обеспечивает* учителя методологическим аппаратом, включающего системно–структурные средства, системные знания и системно–стратегические методы действий в условиях процесса обучения математике; *формирует* особое ценностное качество личности учителя, выражающееся в потребности к творчеству и проявляющееся в стремлении конструировать, проектировать и моделировать образовательные технологии.

Для *системности* в действиях учителя (а также ученика) характерны активность внутренняя и внешняя; интенция и антиципация; интегративность и целостность; детерминированность; вариативность и алгоритмичность; высокая степень организованности, упорядоченности, последовательности выполнения действий и т. д.

Практическая установка на внедрение системности в деятельности учителя требует своего научного обоснования, поэтому возникла задача создания теоретической *концепции о системности в деятельности учителя математики* (далее именуемой Концепцией), которая *фиксирует* основные идеи, положения, закономерности системности в деятельности учителя, её существенные признаки, свойства, отношения и связи; *отображает* её реализацию на основных этапах процесса обучения, и *способствует* формированию осознанных умений и навыков *воспроизводить* системность в предстоящей деятельности будущего учителя математики.

Основные идеи разработанной в данном исследовании Концепции получили свое отражение в следующих положениях.

Первое положение. О необходимости преодоления основного противоречия «деятельностного подхода», которое обнаруживается в соотношении «субъект – деятельность», а точнее в их противопоставлении. Разрешение данного противоречия предполагает их согласованность (гармонизацию), которая возможна только при условии того, что: с одной стороны, субъект должен стать «носителем деятельности», а не «приспосабливаться к ней», при этом понятие «быть носителем деятельности» означает – владеть в совершенстве обязательно наличествующим у субъекта арсеналом *средств* (с помощью которых осуществляются мыслительные и практические действия), *методов* действий (приемов, способов, правил) и *знаний* по применению этих средств и методов. С другой стороны, только *системность в деятельности* позволяет субъекту достичь желаемого результата деятельности. В этом случае под «системностью в деятельности» будем подразумевать особый *системный стиль*, предусматривающий стремление субъекта *организовать себя* в соответствии со своими *системными действиями*, и предполагающий наличие особой технологии системной специфики, включающей системно–структурные средства, процедуры и системно–стратегические способы действий.

Второе положение. О закономерном взаимоотношении между *деятельностью* и обеспечивающими её *средствами*. Средства имеют первостепенное и определяющее значение в ряду *мотивированных целей, потребностей, совокупности действий (воздействий), форм организации*, которые предстают как *необходимые* условия существования деятельности, поскольку всякий раз, как только деятельность происходит, они обязательно имеют место. Тогда как наличие средств, с помощью которых осуществляется деятельность, является не только *необходимым*, но и *достаточным* условием, так как их присутствие непременно вызывает существование деятельности, а их отсутствие ведет к её несостоятельности. Стало быть, это доказывает мысль о том, что деятельность без средств невозможна, и что средства имеют генетически определяющее (порождающее) любую деятельность значение.

Третье положение. О детерминированности (причинно–следственной зависимости и определенности) различных видов деятельности от применяемых

для их осуществления средств. Обоснованность данного утверждения состоит в следующем: поскольку в основе деятельности лежат средства, поэтому их многообразие соответственно влечет разнообразие видов деятельности. Все многообразие средств можно свести к трем их видам: «нематериальные», «материальные» и «гибридные». К первому виду относятся *логические, знаково-языковые* и *психофизиологические* средства; ко второму – *техническое оборудование*, основное предназначение которых выполнять функции «нематериальных» средств; к третьему – относятся «субъект – объектные» соединения, такие как, например, «человек – компьютер» и т. п. В силу этого существуют такие виды деятельности, как: *мыслительная, словесно-логическая, словесно-догматическая, символическая, наглядно-иллюстративно-демонстрационная, операторная* и т. д.

Четвертое положение. О реальной *полиструктурности* деятельности учителя математики как структурно–композиционно–иерархического конструктивно–целостного *строения*, состоящего из трех структурных уровней (видов) деятельности учителя в процессе обучения математике: общенаучной (методологической); собственно–предметной (математической); учебно–дидактической (обучающей), которые находятся в *гетерархизированных связях* (имеющих вид: ступенчатых, «матрешечных», плоскостных, или уровневых) и *конструктивных отношениях* друг с другом, отображающих закономерное развертывание структур и частных подструктур деятельности.

Пятое положение. Об усилении *системно–методологической* направленности деятельности учителя, обеспечивающей структурную целостность и функциональную организованность всех трех видов деятельности учителя на разных этапах процесса обучения математике. Отличительной особенностью системно–методологической деятельности является то, что она «сопрягая интегрирует» различные виды деятельности учителя и как «стержнем» пронизывает, соединяя и связывая их воедино, при этом ассимилируя их и в тоже время, функционируя по законам их внутреннего строения и соответствуя их механизмам действий. В этой связи данному виду деятельности соответствует особый *методологический аппарат системно-структурных средств*, которые способствуют осуществлению каждой деятельности в отдельности, обеспечивают их конструирование, и одновременно связывают их общей конструкцией в единую систему.

Шестое положение. Об определяющей и ведущей роли формирования *системности в деятельности учителя математики* в процессе профессионально–педагогической подготовки будущего специалиста. Отсюда следует необходимость внедрения особой технологии обучения, содержанием которой должна стать не столько, опирающаяся на «память» *знаниево–практическая* компонента (*ЗУН*), сколько *деятельностная*. При этом *деятельностное* содержание технологии включает: знание и использование различных видов *средств*, лежащие в основе осуществления действий; *образцы* (эталоны) *действий*; *смысл* способов (*методов*) действий; *деятельностные техники*

мышления (вывода знаний), восприятия и понимания, которыми в целом пользовались прошлые поколения, вырабатывая *знания*, и применяя их в решении *практических* проблем. Обучение будущих учителей математики реализации *системности в деятельности* соответственно подразумевает обучение системно-структурным, собственно-математическим и дидактическим средствам, методам системной стратегии, знаниям и действиям по их применению. Таким образом, можно констатировать, что от формирования, организации и реализации системности в деятельности учителя математики *зависит* продуктивность и качество обучения математике, успешное разрешение проблемы оптимизации обучения математике (снятие нагрузки на «память»), повышение уровня профессиональной подготовки, эффективности и интенсивности учительской работы и в результате – экономия учебного и личного времени, вследствие чего у учителя появляется время на самообразование, самоактуализацию и саморазвитие.

Данные положения явились исходными в разработке Концепции, основными результатами которой стали:

Во-первых, конкретизация определений понятий: (1) «*системность*» как наличие существенных признаков системы; (2) «*деятельность учителя в процессе обучения*» как интеграции взаимопроникающих и взаимодействующих иерархически структурированных видов деятельности: общенаучной, собственно-предметной, учебно-дидактической, системно-методологической; (3) «*системность в деятельности учителя математики*» в различных аспектах, как:

– *системный стиль (способ)* деятельности учителя, предполагающий наличие и использование *системно-методологического аппарата* в предстоящей активно-творческой деятельности (методологический аспект);

– *дидактическое требование*, направленного на актуализацию и применение учителем *процедур системного подхода*, обеспечивающих осуществление «*системной стратегии*», опирающейся на *системные методы* анализа и синтеза, конструирования, проектирования, моделирования (дидактический аспект);

– особая *форма нормативности* процессуально-практических сознательных действий учителя в подготовке, организации и реализации процесса обучения (праксиологический аспект);

– особое *ценное качество* развития личности учителя, выражающееся в наличии у него мотива и потребности к *творчеству* (креативу), в стремлении разрабатывать и воплощать современные инновационные технологии обучения (аксиологический аспект).

Во-вторых, специально разработанные, теоретически обоснованные и практически обусловленные *системы* собственно-математических и системно-структурных *средств*, на основе раскрытия сущности их содержания, выявления их специфических особенностей и установления их классификаций.

Структурными единицами системы *собственно-математических средств* стали: (1) *аппарат* математического языка как основного и ведущего инструмента математической деятельности; (2) *интуитивные* представления; (3) исходные *мыслеформы* как формально-логические средства; (4) *алгоритмические* способы действий; (5) *правила (методы)* организации умозрительных рассуждений и практических процедур. Теоретическую и практическую направленность данных структурных единиц определяют различные научно-методологические *подходы* в математике – *конструктивный, аксиоматический* и их объединяющий – *содержательно-интуитивный*.

Аналогично взаимосвязанными структурными единицами системы *специальных системно-структурных средств* выступают: (1) логические *конструктивно-образные* средства: *конструктивно-редукционные*; *конструктивно-сопоставительные*; *конструктивно-иерархические*; *конструктивно-генетические*; *конструктивно-функциональные*; *конструктивно-комбинаторные*; *конструктивно-алгоритмические*; (2) *конструктивно-проектировочные* средства *моделирования*: *эвристического* моделирования; *изоморфно-* и *гомоморфно-* моделирующей *интерпретации*, *косвенной* и *эмпирической* моделирующей интерпретация; (3) *конструктивные формально-знаковые* средства, или *знаково-семиотические* конструкции: графы, сети, матрицы (таблицы), круги Эйлера, лист Мёбиуса, «родословные» утверждений, диаграммы, блок-схемы и т. д. При этом под «системно-структурными средствами» мы понимаем *конструктивно-технические связи* (или связи построения); а под понятием «связь» – *результат* аналитико-синтетической деятельности.

В-третьих, созданная и конструктивно выстроенная *концептуально-теоретическая модель*, функционально ориентированная на актуализацию системности в деятельности учителя. Данная модель разработана с позиции системно-методологического подхода к деятельности будущего учителя как «носителя деятельности» и представлена в двух аспектах: M_C – модель, фиксирующая *реализацию* системности в деятельности учителя; M_O – модель, фиксирующая *обучение* будущих учителей осуществлению системности в предстоящей профессионально-педагогической деятельности при обучении собственно учебному предмету.

Структура обобщенной модели состоит из трех интегративно сопряженных и взаимосвязанных содержательно-теоретических компонент: (1) *компонента системности* (системной опосредствованности), представляющая собой *систему специальных средств*, способствующих осуществлению системности в деятельности; (2) *знаниевая* (содержательная) *компонента*, включающая *систему знаний о деятельности* и *методологических «знаний о знаниях»* и закономерностях их изучения; (3) *процессуальная компонента*, отображающая иерархические уровни процесса обучения (изучения), этапы организации обучения и самоорганизации изучения. Структурными единицами соответствующих моделей являются: для M_C – «*опосредствованный акт деятельности учителя в условиях процесса обучения*»; для M_O – «*акт*

научения опосредствованной деятельности». На основе закономерностей реализации деятельности учителя в процессе обучения выявлен *механизм* конструктивного *развертывания структурных единиц* в целостное образование соответствующей модели, и установлены основные *условия* (требования) успешного функционирования каждой из разработанных моделей.

В-четвертых, технологическая разработка реального воплощения концептуально–теоретической модели в практику процесса обучения математике и профессионально–педагогической подготовки будущих учителей математики. Основным направлением технологической разработки стал *процессуальный* аспект приобретения теоретического и практического опыта реализации системности в предстоящей деятельности учителя.

Данная технологическая разработка предстает как сконструированная процессуальная система, включающая основополагающие *принципы* обоснования и реализации технологии; *этапы* её реализации и организации; специально разработанный *учебно–дидактический комплекс (УДК)*, способствующей формированию *системности в деятельности* учителя математики.

Принципы, лежащие в основе технологии: принцип *структурной полноты, целостности* и *организованности* реализации технологии; принцип *вариативности* и *интегративности* приемов технологического *программирования*; принцип *конкретности* и *результативности* технологии.

К основным этапам процессуальной *организации* технологии относятся: этап *предварительной подготовки*, на котором осуществляется адаптивно-ориентировочная установка на готовность к овладению навыками и процедурами различных видов деятельности учителя; *основной* этап, на котором формируются навыки осуществления системности в предстоящей профессионально-педагогической деятельности учителя.

Разработанный *УДК* состоит из четырех *дидактических блоков заданий (ДБЗ)*, нацеленных на формирование соответствующих четырех видов деятельности учителя: общенаучного, собственно–предметного (математического), учебно-дидактического и системно–методологического. Каждый *ДБЗ*, прежде всего, имеет *инвариантную* уровневую структуру: *I уровень* – предметно–содержательный; *II уровень* – активно–деятельностный; *III уровень* – контрольно-аналитический; и, во-вторых – *систему дидактических заданий*: задания-информация, задания-требования и задания–рефлексия, реализуемых на соответствующих уровнях, и имеющих *вариативное* содержание, отвечающее каждому из четырех *ДБЗ*.

В свою очередь, для каждого из указанных *заданий* разработаны: *структура*, теоретическое *содержание* и *формы* его предъявления; показаны их *дидактическая* функция и установлены *условия* их реализации. При этом основополагающими *принципами* в разработке *дидактических заданий* стали: для *задания-информации* – принципы *целенаправленности* на достижение желаемого результата; *осознанности* и *доступности*; *центрированности*

на ведущих идеях и принцип *преемственности*; для задания-требования – принципы *целесообразности*; *функциональной активности*, на основе *осознанности* и *доступности* и принцип *алгоритмичности* и *динамической вариативности действий*; для задания-рефлексия – принципы *оценочного подхода*; *осознанного воспроизведения*; *рефлексирующей* позиции и принцип *накопления опыта* для перспективной самостоятельной деятельности.

В-пятых, выявленные и установленные *критерии* и *уровни сформированности системности* в деятельности учителя математики. Свойства, вытекающие из расширенного (в различных аспектах) определения понятия «системность в деятельности учителя», легли в основу установления *критериев* её сформированности – это, прежде всего, *умения* применять *системно-структурные средства*, которые предстают как *умозрительно-образные, функционально-процессуальные, структурно-содержательные, формально-организованные* конструктивные *связи*; во-вторых – *умения* осознанно использовать *системно-стратегические* правила действий. Согласно этим критериями к *качественным показателям* формирования системности относятся: *осознанная* потребность в *систематизации* действий и знаний; *разумная* организованность, оперативность, результативность и автоматизированность действий, направленных на выявление, анализирование и наглядное оформление (описание) различных видов содержательных и процессуальных структурно-иерархических *связей*.

Уровни сформированности системности в деятельности учителя аналогичны общепринятым в дидактике уровням *усвоения*, таким как: *воспроизводящий, конструктивно-продуктивный* и *творческий*.

Диагностическое содержание соответствующих уровней получено путем сопряжения содержания критериев и качественных показателей с аспектами образовательного процесса: дидактическим, аксиологическим и праксиологическим. Конкретизация *диагностического содержания* проявляется в следующих установках: на *воспроизводящем* уровне как способность учителя использовать жесткие схемы и правила действий, опираясь на авторитетные источники, при этом перестройка действий затруднена; на *конструктивном* уровне как способность учителя прослеживать связи и закономерности системы действий, выделять и обобщать основные и вспомогательные способы действий, однако учитель неспособен, делать точные прогнозы дальнейших актов деятельности; на *творческом* (или исследовательском) уровне как то, что учитель обладает неограниченными возможностями продуктивного анализа, прогнозирования, готовности принимать адекватные и правильные решения на основе предвидения конечных результатов деятельности.

В-шестых, разработанный механизм проведения *мониторинга* качества теоретической подготовки к практической реализации системности в деятельности учителя математики, на основе разработанного содержания и структуры его диагностических критериев. *Диагностическими критериями* (показателями) мониторинга являются: (I) *конструктивные*; (II) *нормативно-*

творческие; (III) организационно-прогностические; (IV) коммуникативно-мобильные умения и навыки. Специально организованный мониторинг способствует установлению своевременной *обратной связи* и получению общего целостного представления о *состоянии* подготовленности будущих специалистов к реализации системности, о *приобретении* ими теоретического и практического *опыта* в осуществлении деятельности системно-методологической направленности и в стремлении к *его* применению, а также об *уровне* повышения методической квалификации будущих учителей математики.

В итоге представленной выше *концепции о системности в деятельности учителя математики*, отметим, что она была разработана в *результате* предварительного всестороннего теоретического исследования, а также детального анализа имеющихся психолого-педагогических, дидактических и системно-методологических *идей и подходов* к осмыслению и определению существенных признаков и характеристических свойств понятий: «системность», «деятельность», «деятельность учителя в процессе обучения» и сведению их в одно понятие «системность в деятельности учителя». Проведение методологического анализа *оснований математики* позволил нам конкретизировать понятие «системность в деятельности учителя математики»; системно-структурного анализа *деятельности* – установить *полиструктурность* деятельности учителя; структурно-методологического анализа *деятельности учителя* математики – разработать *модель*, функционально ориентированную на актуализацию системности в предстоящей деятельности учителя математики, и разработать *системы* собственно-математических и системно-структурных *средств*, которые включены в структурное содержание модели. Анализ результатов и положений ряда теоретических исследований практической направленности были выявлены, установлены и определены факторы, закономерности, специфические особенности, механизмы и условия *реализации* системности в деятельности учителя математики, посредством формирующей её *технологии* обучения. В этой связи была проведена экспериментальная проверка разработанной технологии обучения осуществлению системности в предстоящей деятельности учителя математики, которая показала, что применение этой технологии оказалось доступной для большинства обучаемых, и что её применение позволило повысить уровень профессиональной квалификации будущих учителей математики.

Итак, разработанные в Концепции положения и практические установки позволяют разрешить ряд проблем: проблемы практической востребованности реализации и формирования системности в деятельности учителя математики и её теоретического обоснования; проблемы эффективной профессионально-педагогической подготовки, нацеленной на выполнение основных требований готовности будущих учителей к реализации преподавательской деятельности; проблемы повышения уровня квалификации будущих специалистов и выпускников педагогических вузов; проблемы оптимизации процесса обучения математики и математического образования

в целом. Результаты представленной Концепция могут быть использованы в качестве теоретического и практико-дидактического обеспечения учебно-методической подготовки учителя.

Библиографический список

1. Шило, Н. Г. Технология формирования и реализация системности в деятельности учителя математики (теоретический аспект): учебное пособие для учителей и студентов педагогической специальности / Н. Г. Шило. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2007. – 142 с.

2. Шило, Н. Г. Теория и методика обучения математике (системно-методологический аспект): учебное пособие / Н. Г. Шило. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007. – 166 с.

УДК 679

Л. А. Мамыкина

ПРОФИЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ЕЕ КОМПОНЕНТЫ КАК КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФИЛЬНОЙ МАТЕМАТИКЕ

Первые истоки обучения основам математических знаний связаны с зарождением школы и уходят в глубь веков, однако дидактика математики как самостоятельная наука сформировалась только к XX в. Предметом современной дидактики математики является математическое образование, включая обучение и воспитание, а также его проблемы и перспективы развития. Как известно, сегодня к основным компонентам математического образования в средней школе относятся: 1) *содержание* (математическая информация, подлежащая изучению); 2) *структура* (система построения и последовательность изучения информации); 3) *методы и средства* подачи и усвоения учебной информации; 4) *деятельность учителя* на уроке; 5) *интерес и деятельность учащихся*, связанная с освоением информации.

В соответствии с этими компонентами в дидактике математики можно выделить *главные дидактико-методические требования* (основания) к проектированию обучения математике технического направления и к его педагогическому моделированию. К ним можно отнести:

- *профильную компетентность* (как личностно ориентированное дидактическое основание);
- *содержательность* (как методическое основание профильного направления);
- *структурность* (как системно-методическое основание);
- *процессуально-деятельностную компетентность* (как дидактико-

методическое основание);

- *логико-развивающую компетентность* (как личностно ориентированное дидактико-методическое основание).

Сегодня, в условиях организации профильного обучения математике, проблема *мотивации учения* школьников приобретает особое значение. В психологии **мотивацией** называют побудительную причину действий и мышления человека. Для побуждения ученика *к учебному труду*, проявляющемуся в различных видах деятельности, следует использовать его *индивидуальные* возможности, интересы, и намерения для построения синергетически обоснованной личной траектории образования; для формирования *личностно ориентированной* профильной компетентности.

Остановимся подробнее на обосновании целесообразности введения профильной компетентности. Для этого на основе анализа психолого-педагогической литературы определим *возможности компетентности при моделировании процесса обучения математике для технического направления в развитии личности*, обоснуем профильную компетентность как основу проектирования содержания и организационных форм профильного обучения, рассмотрим особенности модели компетентности технического направления обучения математике.

Основываясь на идеях, согласно которым компетентность может быть использована в качестве дидактико-методического основания проектирования и моделирования, вначале выявим ее возможности в развитии личности. Использование компетентности при проектировании *содержания и организационных форм обучения* не является совершенно новым, а тем более чуждым для российской школы. Ориентация на освоение знаний, способов деятельности и, более того, *обобщенных способов* деятельности была ведущей в работах отечественных педагогов, например, таких как В. В. Давыдов, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. В. Краевский, Г. П. Щедровицкий и их последователей. Но эта ориентация не была определяющей и практически не использовалась. Поэтому сегодня для осуществления проектирования и моделирования на основе компетентности нужна опора не только на отечественный, но и на международный опыт.

В последнее время понятие «*компетентность*» (от лат. *competere* – соответствую, подхожу; *competens* – надлежащий, способный) стало часто появляться в педагогическом лексиконе, несмотря на то, что оно окончательно неопределено до сих пор и в большинстве случаев употребляется интуитивно.

Выявим особенности понятия компетентность. Большая Советская Энциклопедия это понятие трактует в двух смыслах: 1) при характеристике внешних факторов по отношению к личности (круг полномочий, представленных законом, уставом или иным актом конкретному органу и должностному лицу); 2) при характеристике личности (знания и опыт в определенной области). Для нашего исследования интерес представляет второе толкование понятия.

Согласно В. Ландшееру, компетентность в широком смысле этого слова

может быть определена как «углубленное знание или освоенное умение» [3, с. 6]. Компетентность выражает значение традиционной триады: «знания, умения, навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами.

Т. К. Britell рассматривает компетентность как состояние адекватного выполнения задачи [11]. В этом смысле компетентность выступает как более приземленная и реальная цель, так как имеется определенная разница между компетентностью и совершенством. Компетентность отличается от совершенства своим характером и уровнем. *Совершенство* – это одновременно и абсолютное состояние достижения, и внешний уровень функционирования, достигаемый немногими по отношению к большинству. Человек либо компетентен, либо некомпетентен по отношению к требуемому уровню исполнения, а не по отношению к достижениям других.

Согласно мнению W. E. Blank компетентность – способность к актуальному выполнению деятельности [10]. Компетентного человека отличает от некомпетентного способность среди множества решений выбрать наиболее оптимальное, аргументированно опровергать ложное решение, словом, отличает способность обладать *критическим мышлением*. Компетентность предполагает постоянное обновление знания, владение новой информацией для успешного решения задач в данное время и в данных условиях.

М. А. Чошанов [8] считает, что компетентность – это не только понимание сущности проблемы, но и обладание методом ее решения (знания + умения), причем в зависимости от конкретных условий применяется тот или иной наиболее подходящий к этим условиям метод. *Вариативность метода* – это тоже важное качество компетентности наряду с мобильностью знания и критичностью мышления. «Формулу компетентности» можно представить следующей схемой: **компетентность = мобильность знания + гибкость метода + критичность мышления.**

I. Raven [6] рассматривает компетентность как специфическую способность необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. *Быть компетентным* ученым, ИТР, техником, чертежником и т. д. – значит иметь набор специфических компетентностей разного уровня (наблюдать, быть широко и глубоко осведомленным в предмете, самостоятельно видеть проблемы, доказывать собственную правоту и т. п.) Кроме того, Raven говорит о так называемых «высших компетентностях», которые вне зависимости от того, в какой определенной сфере они проявляются, предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовывать, анализировать социальные последствия своих действий и т. д. Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть *при большой личностной заинтересованности человека* в рассматриваемом виде деятельности.

В отечественном учебнике по педагогике (авторов: В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов) компетентность рассматривается как *единство теоретической и практической готовности* к осуществлению деятельности [5]. В. А. Кальней и С. Е. Шишов представляют компетентность как *общую способность, основанную на знаниях, опыте, склонностях, ценностях*, которые приобретены *благодаря обучению*. Компетентность в действиях они называют *умением* [1].

Компетентность, согласно А. П. Тряпицыной, – это *уровень образованности*, характеризующейся способностью решать задачи в разных сферах жизнедеятельности на базе теоретических знаний (понятий, теорий, законов, методов науки) [4]. Можно выделить различные виды компетентности. Так, по характеру применения в разных сферах практической деятельности человека. В. А. Кальней и С. Е. Шишов выделяют: политическую компетентность; социальную компетентность; информационную компетентность; межкультурную компетентность; коммуникативную компетентность; сообразовательную компетентность.

Также выделяется и *особая ключевая компетентность* – компетентность, проявляющаяся в самых разнообразных ситуациях и условиях. Анализируя психолого-педагогическую и методическую литературу, мы подходим к понятию ключевой **профильной компетентности**. Например, согласно А. А. Пинскому и др. [7], особенностями ключевой профильной компетентности являются следующие *признаки*: многофункциональность; межпредметность; надпредметность; многомерность; наличие значительного интеллектуального развития.

По отношению к *этапам обучения* традиционно выделяется *профессиональная компетентность*. А. П. Тряпицына применяет понятие «компетентность» к обучению в средней школе и выделяет следующие ее виды:

- *общекультурную* компетентность – уровень образованности, достаточный для самообразования, самопознания, самостоятельных и обстоятельных суждений о явлениях в различных областях культуры, для диалога с представителями иных культур;
- *допрофессиональную* компетентность – уровень образованности, достаточный для получения допрофессионального образования в школе;
- *методологическую* компетентность – уровень образованности достаточный для решения теоретических и прикладных задач в разных сферах будущей профессиональной деятельности.

Каждый из авторов по-своему определяет *структуру* компетентности и способы ее представления в виде моделей. Так, I. Raven определяет структуру компетентности через компоненты личности:

- *когнитивный компонент* (разработка плана или определение препятствий на пути к достижению целей и т. д.);
- *волевой компонент* (настойчивость, решимость, воля и т. д.);
- *навыки и опыт* (основанная на опыте уверенность, что можно устре-

миться в неизведанное и преодолеть трудности);

- *аффективный компонент* (удовольствие от работы или желание, чтобы необходимая, но неприятная ее часть была выполнена).

Кроме того, этот автор утверждает, что невозможно оценивать способности вне зависимости от ценностей человека и ситуации.

Некоторые авторы выделяют *особенности использования различных подходов* к формированию компетентности. Например, Т. Б. Руденко [9, с. 62] выделяет следующие особенности использования *технологического* подхода к формированию *дидактико-методической компетентности*:

- целостность проекта обеспечивается параметрической моделью учебного процесса;

- наглядное представление модели проекта становления дидактико-методической компетентности осуществляется через целевые установки, обеспечивающие оптимальность процесса;

- динамика формирования дидактико-методической компетентности определяется выбором средств и методов конструирования последовательности учебных задач на отдельных этапах;

- формирование всех компонентов дидактико-методической компетентности осуществляется путем выстраивания рабочего поля, фиксирующего изменения всех показателей;

- реализация дидактико-методической компетентности учащихся при проектировании технологии их обучения осуществляется с учетом требований государственного стандарта и технологических процедур.

В исследовании Т. Б. Руденко удачно сочетается технологический подход с задачным подходом для воплощения проекта в технологично построенный учебный процесс.

Таким образом, какой бы компетентность ни была, она всегда является результатом взаимодействия трех переменных: 1) компонентов компетентности; 2) ценностей; 3) ситуаций, в которых находятся люди. Компоненты компетентности проявляются и развиваются только в процессе выполнения интересной и необходимой для человека деятельности. Ценности являются интегральной частью компетентности. Результат деятельности в большей степени зависит от целого ряда независимых и взаимозаменяемых компетентностей, которые охватывают широкий спектр ситуаций в процессе продвижения к цели, чем от уровня отдельной компетенции или способности, проявляемой в конкретной ситуации. Конкретная ситуация, в которой оказывается индивид, непосредственно влияет на формирующиеся у него ценности и на возможность овладения и развития новыми компетенциями. Кроме того, в модели подчеркивается, что сама по себе компетентность, которую люди проявляют при выполнении *навязанного* им задания, не может рассматриваться как значимый показатель их актуальной компетенции в отношении этого задания.

Многие педагоги-исследователи предлагают построение модели компе-

тентности *с помощью умений*, причем путем перехода от наиболее общих к частным. *Общее и частное* умение объединяет то, что в их основе лежит процесс перехода от абстрактного к конкретному (или наоборот), который может протекать *на интуитивном, эмпирическом и теоретическом уровнях*.

Понятие компетентности *шире* понятия знания, умения или навыка. Оно включает их в себя, хотя, конечно, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме: знания + умения + навыки. Это понятие несколько иного смыслового ряда: оно включает в себя не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и личностно-смысловую, креативную и другие сферы личности.

Развивая выше описанные идеи и в связи с профилизацией старшей школы, предлагаем концепцию *профильной компетентности*, которая, на наш взгляд, представляет собой область перекрывания *методологической и допрофессиональной компетентности*. Место профильной компетентности среди компетентностей, выделенных по принципу достаточности уровня образованности, показано на рисунке.



Место профильной компетентности среди компетентностей

Итак, профильную компетентность будем определять как **уровень образованности, достаточный для самостоятельного приобретения тех знаний по математике из профильной области, которые необходимы для предпрофессионального самоопределения личности**. На основе сопоставления методологической и допрофессиональной компетентностей, выделим *основные компоненты* профильной компетентности:

1. владение школьниками профильными знаниями и метазнаниями (знаниями о знаниях);
2. сформированность способов познания (учения);
3. овладение профильными умениями и навыками;
4. сформированность оценочной деятельности.

Важность метазнаний подчеркивается в работах многих педагогов и психологов. В них показана, что *осознанность знаний* определяется знанием того, что значит понятие, теория, закон, наблюдение, измерение, эксперимент и т. д. Это язык, в котором воплощаются знания и с помощью которого оформляется мысль.

Во многих рассмотренных работах показана важность оценочной деятельности учащихся. Изложенные компоненты профильной компетентности являются *критериями эффективности обучения* профильной математике. Педагогическое моделирование проекта методической системы обучения профильной математике позволяет (с помощью педагогического инструментария) *оценить сформированность* компонентов профильной компетентности и *уровень* профильной компетентности в целом. Кроме того, компоненты профильной компетентности, например, технического направления обучения математике, выполняют роль *содержательного приращения* при проектировании направления обучения профильной дисциплине.

Профильная компетентность формируется на старшей ступени обучения и в дальнейшем претерпевает развитие в соответствующем профессиональном учебном заведении. В связи с тем, что отличительной особенностью профиля является более детальная конкретизация опыта человеческой культуры в определенной образовательной области, профильная компетентность представляет собой **уровень образованности**, достаточный для осуществления допрофессиональной профильной учебной деятельности. Она должна определяться профильными стандартами, что является одной из современных проблем профильного обучения.

Овладение профильной компетентностью позволит осуществить первый опыт профессионального самоопределения личности учащегося. Разделяя взгляды Е. А. Климовой [2], считаем что именно *профильное самоопределение* является системообразующим центром возможных «самоопределений» подрастающего человека как субъекта деятельности и гражданина. Модель профильной компетентности как табулированная область пересечения моделей методологической и допрофессиональной компетентностей и ее характеристики проиллюстрированы в таблице.

Особенности модели компетентности технического направления обучения математике заложены в 25 характеристиках построенной модели применительно к обозначенному профильному направлению согласно принципам проектирования методической системы обучения профильной математике. Достаточно полный набор характеристик профильной компетентности технического направления позволяет тщательно описать познавательную, содержательную интеллектуальную, информационно-предметную и системно-знаниевую емкости *содержательного компонента* и целесообразность, фундаментальность, пути усиления профильной направленности, непрерывность, системность *процессуального компонента* образовательного про-

цесса, ориентированного на обучение математике «для технических нужд» в различных производственных сферах деятельности.

Общекультурная компетентность является необходимым компонентом любой профильной компетентности и имеет соответствующие профилю характеристики. Для профильной компетентности технического направления обучения математике основными характеристиками ее общекультурной компетентности являются:

- ориентация в ценности культуры вообще и применительно к профильному направлению в частности;
- понимание роли и места различных областей знания, предметных областей профильных знаний как элементов общечеловеческой культуры и взаимосвязей различных областей культуры, необходимых для предпрофессиональной подготовки школьников;
- умение давать аргументированную оценку различных взглядов, позиций, мнений, востребованного в будущей профессиональной деятельности ИТР;
- владение способами оценивания границ собственной компетентности;
- готовность ученика к творчески деятельной самореализации на основе ориентации *в ценностях* как широкого культурного пространства, так и содержательно-процессуального пространства профильного образовательного процесса.

Основы человеческой культуры являются базисом любого профильного направления. Поэтому, если первый опыт самоопределения (в том числе профессионального) личности будет неудачен, то она может реализовать себя в другой области образования. Главная цель профессионального самоопределения заключается в постепенном формировании у обучаемых внутренней готовности *к осознанному и самостоятельному* построению и корректировке перспектив своего личностного и профессионального развития; готовности рассматривать себя развивающимися во времени и находить личностно-значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности. Сегодня это становится особенно актуальным, когда на школьника обрушивается лавина всевозможной информации. Помочь разобраться в ней с перспективой на будущее – одна из главных задач профильной школы.

Таким образом, теоретически обоснована целесообразность выделения профильной компетентности технического направления как личностно ориентированного дидактического основания проектирования методической системы обучения профильной математике. Выделение профильной компетентности в отдельный вид компетентности, а также выявление ее компонентов и характеристик является особенностью проектирования и моделирования новой методической системы обучения математике *для технического направления*. «Профильной компетентностью» человек *овладевает* при обучении в профессиональном (среднеспециальном или высшем) учебном заведении и развивает ее в процессе профессиональной деятельности, представляющей

собой такой уровень образованности, который будет достаточен для выполнения профессиональной деятельности и определен государственным стандартом (требованиями к образованности специалиста).

Библиографический список

1. **Кальней, В. А., Шишов С. Е.** Технология мониторинга качества образования в системе «учитель – ученик». – М.: ПОРФ, 1999. – 86 с.
2. **Климова, Е. А.** Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
3. **Ландшеер, В.** Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы: вопросы образования. – 1988. – № 1
4. **Образовательная программа – маршрут ученика: Ч. I** / Под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во «ЮИПК», 1998. – 118 с.
5. **Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений** // В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. М. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа–Пресс, 2000. – 512 с.
6. **Равен, Дж.** Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 1999. – 144 с.
7. **Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обоснованию общего образования.** – М.: ООО «Мир книги», 2001. – 90 с.
8. **Чошанов, М. А.** Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
9. **Усова, А. В., Тулькибаева Н. Н.** Практикум по решению физических задач. – М.: Просвещение, 1992.
10. **Blank, W. E.** Handbook for developing Competency – Based Training Program. – New-Jersey: Printice Hall? 1982 / – 112 p.
11. **Britell, T. K.** Competency and Excellence // Minimum Competency Achivment Testing / Traeger R. M. / & Title C / K / (eds) / – Berkeley, 1980. – P. 23–29

УДК 378

Е. А. Ганаева, Л. В. Елагина

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Деятельность Оренбургского государственного профессионально-педагогического колледжа ориентирована на выполнение социального заказа личности, общества и государства. Сегодня успешная профессиональная и социальная карьера специалиста не возможна без способности к функционированию в новых социально-экономических условиях, самостоятельному

и эффективному решению проблем в области профессиональной деятельности, готовности к постоянному самосовершенствованию, самореализации, позитивному взаимодействию и сотрудничеству с коллегами. В связи с этим немаловажной представляется необходимость формирования культуры профессиональной деятельности у будущих специалистов.

В нашем исследовании мы исходим из понимания формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста как целенаправленного, систематически организованного процесса, направленного на решение конкретных воспитательных задач, в основе которых лежат принципы культуросообразности, целостности, «восхождения» к нормам культуры, персонализации, компенсации, единства личности.

Вышеназванная проблема лежит в «поле требований» как самого будущего специалиста, так и рынка труда. Поэтому, выполняя заказ общества и государства, колледж может и должен влиять на студента, играя активную роль при формировании культуры его профессиональной деятельности, ориентируя на культуросообразные образцы и нормы деятельности, современные достижения в сфере труда.

Формирование культуры профессиональной деятельности как интегративного качества будущего специалиста – это сознательно организованный в колледже устойчиво-развивающийся образовательный процесс, которому свойственны определенные закономерности и принципы.

В философии принцип определяется как «основание, из которого нужно исходить и которым нужно руководствоваться в деятельности». Понятие принципа в педагогике трактуется в двух аспектах: с логической точки зрения – как некоторое обобщающее теоретическое положение и с нормативной точки зрения – как определенное руководство к практическому действию [4]. Установлено, что принцип формируется на основе выявленной закономерности, фиксирующей инвариативные, существенные, необходимые и устойчивые связи явлений и процессов.

Закономерности – это объективно существующие, необходимые, существенные и повторяющиеся связи процесса, характеризующие его развитие [4]. Они одновременно объективны и субъективны. Объективность их обусловлена действующими социально-экономическими, социокультурными условиями. Субъективность связана с индивидуально-личностными предпосылками, с личностным смыслом. Выявленные нами закономерности соотносятся с качественными изменениями не только в содержании образовательного процесса по формированию культуры профессиональной деятельности будущего специалиста, но и в личностном изменении ее субъектов.

Первой закономерностью формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста являются взаимосвязь общественной и индивидуальной культуры в профессиональном образовании. Ей соответствует принцип **культурно-личностного выбора и самоопределения в культуре**. Реализация данного принципа предполагает развитие механизмов

профессионального самоопределения в специально организованных условиях образовательного процесса колледжа в том числе: активизацию разных видов и типов профессиональной рефлексии (саморефлексии, коммуникативной рефлексии, личностной, интеллектуальной и т. д.), а также создание условий для появления нерелексивных форм самоопределения, обеспеченных механизмом трансцендентности (интуиции, совести и др.).

Расширение зоны самоопределения в культуре позволяет получить представление о способности студента к самотрансцендентности детерминант личной активности, переопределению своих отношений с миром. Самоопределение в культуре проявляется в динамике ценностно-смысловых образований студента в логике движения к ценностям, закрепленным в культуре, и далее – к духовным ценностям Универсума. Этот принцип определяет направленность образовательной поддержки самоопределения будущего специалиста на усиление признаков гуманитаризации сознания и деятельности студента.

Исследование закономерности: взаимосвязь общественной и индивидуальной культуры в профессиональном образовании, – вывело нас на принцип **субъектности**, вытекающий из философского понимания сущности субъектности как внутреннего самодвижения активности, способности личности свободно определять себя по отношению к целостному ходу жизни. Как и другие принципы формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста, принцип субъектности имеет не только объяснительный, но и функциональный характер, так как оказывает прямое влияние на содержание образовательного процесса и его технологии.

В соответствии с принципом субъектности в содержание формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста включается жизненный и профессиональный (субъективный) опыт субъектов образования, опыт употребления свободы, принятия ответственных решений. Технологии формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста нацелены на обеспечение свободы действий и субъектных проявлений педагога и студента в образовательном процессе, возможных при условии **активизации потребностно-мотивационной сферы будущего специалиста**.

Концепция формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста базируется на идее формирования у студента особого рода потребностей в преобразовании жизненного и профессионального опыта. Источником активности студента являются его потребности, регулирующие поведение личности, определяющие направленность мышления, чувств, воли человека. Удовлетворяя потребности и достигая цели, человек создает новые объекты, условия среды, которые в свою очередь порождают и новые потребности.

Исследование природы потребности позволяет определить данный фено-

мен как объективное состояние субъекта, выражающее противоречие между имеющимся и необходимым (или представляющимся ему необходимым) и побуждающее его к деятельности по устранению данного противоречия. Это состояние характеризуется как результат взаимодействия объективно реального и идеального; внешнего и внутреннего; объективного и субъективного. С одной стороны, потребность – это объективная нужда субъекта в определенных условиях существования, с другой – отражение (полное и неполное, верное или ложное) данной нужды в сознании субъекта.

Характеристика потребностей и мотивов личности студента составлена нами на основе «пирамиды» потребностей А. Маслоу:

- А. Физиологические потребности.
- Б. Потребности в безопасности.
- В. Потребности в социальных связях.
- Г. Потребности в уважении.
- Д. Потребности в самоактуализации [7].

Обратимся к возможностям колледжа в контексте удовлетворения последним потребностей студентов. Удовлетворение **физиологических потребностей** связаны с санитарно-гигиеническими нормами света, тепла, питания, медицинского контроля, удобной мебели, просторности помещений и т. п. В этом смысле важную роль в колледже играет грамотная организация режима занятий, уровня индивидуальной учебной нагрузки и т. д.

Возможность удовлетворения **потребности в безопасности** предполагает такую организацию образовательного пространства, которое гарантирует личную безопасность студента от произвола старших и более сильных физически, от посягательств из внешнего пространства в стенах колледжа, от терроризма и т. д.

Удовлетворение **социальных потребностей** (в любви, уважении, признании, общественном одобрении) предполагает такое «построение» образовательного учреждения, в котором целенаправленно осуществляется социальная поддержка каждого субъекта образовательного процесса. Вариативность творчески ориентированного образовательного процесса позволяет успешно решать эту проблему.

Потребность в сохранении и повышении самооценки обеспечивается в образовательном учреждении, через индивидуальную динамику каждого субъекта образовательного процесса. Направленность колледжа на соотносительный динамический анализ, при котором сравниваются (соотносятся) потенциальные характеристики студента и его достижения, позволяет выстроить индивидуальные траектории формирования профессиональной компетентности и личностного развития.

Развитие **познавательной потребности** в особой области (интересов) предполагает создание условий, при которых субъекты образовательного процесса могут осуществлять свое личное развитие в соответствующих кружках, клубах, секциях и т. д.

Потребность в преобразующей деятельности по формированию культуры профессиональной деятельности развивается в среде, где субъекты образовательного процесса участвуют в конструктивной, исследовательской и других видах работ, соответствующих их профессиональной направленности. Удовлетворение и развитие потребностей в самоактуализации личности студента обеспечивается колледжем в результате реализации всего комплекса мероприятий программы устойчивого развития по формированию культуры профессиональной деятельности и общего развития субъектов.

Удовлетворение потребностей студентов в формировании культуры профессиональной деятельности происходит в различных видах деятельности. Продуктивная деятельность во многом зависит от процесса формирования мотивов. Мотивировать – значит побуждать, приводить в движение субъекта для удовлетворения соответствующих потребностей в формировании профессиональной компетентности. Мотив выполняет функцию смыслообразования: он придает смысл отдельным действиям, целям, условиям и достижениям.

Таким образом, потребности мы правомерно рассматривать как основание деятельности человека. Мотив – осознанная субъективная необходимость действия, без которого нет волевого акта. Изучение, формирование, а затем, удовлетворение потребностей – сущность образовательной деятельности в колледже по формированию культуры профессиональной деятельности будущего специалиста [3].

Принципиально важной, в контексте формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста, является обоснованная гипотеза о наличии у современного студента особой потребности – быть личностью. Данная потребность обеспечивает активное включение индивида в систему социальных связей и присвоение себе социальных норм и ценностей; в образовательный процесс колледжа и утверждения себя как конкурентоспособного на современном рынке труда будущего рабочего или специалиста.

Понимание студента как субъекта собственной жизни, активной и самостоятельной силы в созидании общества, высшей ценности и «мерила всех вещей» привело к рождению новых ценностей профессионального образования. Овладение способами взаимодействия с миром внутри и вне себя вместо пассивных знаний об этих мирах, построение субъективной системы ценностей в согласии с объективными ценностями социума позволяют растущему человеку войти в открытое демократическое общество ответственным, критически мыслящим, достойным гражданам. Профессиональное образование, будучи деятельностным по своей природе, выступает в роли локомотива при переходе общества на новую образовательную парадигму. Задача по формированию культуры профессиональной деятельности будущего специалиста ставится глобально: построить весь образовательный процесс колледжа, исходя из деятельностных целевых установок. Столь же важным представляется и то, что освоение способов взаимодействия с миром у студента должно

сопровождаться выработкой и присвоением индивидуально настроенной системы ценностей, которая подвигнет его использовать свои личностные и профессиональные потребности на благо формирования культуры профессиональной деятельности, что, в свою очередь, порождает потребность более высокого порядка и процесс оказывается незавершенным, продолжаясь либо в расширении объектов персонализации, либо в углублении этого процесса в сторону выстраивания профессиональной карьеры, т. е. в повышении значимости своей личности в профессиональной деятельности.

Смысловое поле образовательной деятельности по формированию культуры профессиональной деятельности будущего специалиста – образовательное пространство колледжа.

Характерным признаком такого пространства является реализация принципа **ценностно-смысловой доминанты содержания профессионального образования**. Исходя из этого, к указанным ведущим идеям построения образовательного пространства колледжа, его содержанию и способам образовательной поддержки самоопределяющихся студентов мы относим следующие компоненты:

- 1) онтологический (экзистенциальные проблемы человека);
- 2) гносеологический (способы овладения содержанием культурных и индивидуальных прецедентов самоопределения);
- 3) культурно-цивилизированный (способы самоопределения, зафиксированные в культуре);
- 4) антропологический (индивидуальный опыт принятия смылосодержащих решений);
- 5) аксиологический (ценностные основания для выбора в экзистенциальных ситуациях);
- 6) социально-технологический (совокупность способов решения жизненных задач);
- 7) индивидуально-творческий (опыт смылосотворчества).

Выделенные компоненты, которым отводится роль ценностно-смысловой доминанты, указывает на то, что в процессе формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста при образовательной поддержке самоопределяющейся личности студента решающее значение принадлежит работе со смыслами, ценностями, системой отношения человека, с мотивационно-потребностной, а не операционной сферой будущего профессионала.

В контексте нашего исследования активизация потребностно-мотивационной сферы оказывает влияние на **самоопределение студента как результат преобразований личностного и профессионального опыта**. В опыте работы колледжа используются различные способы актуализации самоопределения студентов, т. к. для закрепления потребности и интереса к процессу формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста требуется активная творческая мыслительная и практическая

профессиональная деятельность.

Актуализация – воспроизведение у человека знаний, умений, навыков, различных форм поведения и эмоционального состояния, а также отдельных психических процессов (представлений, мыслей, идей, движений, чувств и т. д.), перевод их из латентного, потенциального состояния в актуальное действие [4].

Актуализация процесса самоопределения студента в процессе формирования культуры профессиональной деятельности невозможна без личностного роста, сложного многоаспектного процесса обретения человеком себя и своего жизненного пути, осознанного принятия своей свободы и ответственности за самоосуществление.

В основе актуализации самоопределения студента колледжа лежит принцип **преобразования имеющихся и выработка личностно-профессиональных смысловых ориентиров**. Данный принцип отражает подход к формированию культуры профессиональной деятельности будущего специалиста как процессу преобразования их личностного и профессионального опыта, который становится тенденцией развития непрерывного профессионального образования.

Реализация данного принципа предполагает содействие процессу переосмысления и перестройки личностно–профессионального опыта студента, изменения его социально-профессиональной позиции, **образовательной поддержки**, реализуемой через идею использования прецедентов самоопределения в качестве предметно-содержательной основы образовательной поддержки студента.

Прецеденты самоопределения человека, сосредоточенные в культуре и в индивидуальной судьбе, могут быть использованы в качестве предметно-содержательной основы формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста. Способом овладения содержанием культурных и индивидуальных прецедентов формирования является их осмысление через определение отношений к культурным прецедентам и рефлексию собственных поступков.

При формировании культуры профессиональной деятельности будущего специалиста образовательная поддержка с позиции герменевтического подхода осуществляется в режиме диалога и сотрудничества субъектов образовательного процесса при оказании помощи студенту в решении проблем, связанных с его жизненным и профессиональным самоопределением на основе активизации механизмов самоопределения. Образовательная поддержка характеризуется спецификой предмета, содержания, технологий.

Обращение к проблеме формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста побуждает нас к анализу теоретических и эмпирических источников, рассматривающих зависимость развития профессиональной компетентности и **творческого потенциала студента**. В психологической и педагогической литературе отражены различные аспекты

формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста, а также характер его психолого-педагогической поддержки на разных этапах профессиональной социализации:

- выбора профессии;
- формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста в образовательной среде колледжа;
- адаптации к профессии в ходе практик на базовых предприятиях;
- дальнейшей профессионализации (элективные курсы, клубы, кружки).

В исследованиях формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста рассматривается как условие продуктивного протекания процесса профессионализации, обеспечивающее его восхождение на уровень творческой (сознательной, свободной, ценностно-избирательной) профессиональной деятельности. В ряде работ отмечается роль формирования культуры профессиональной деятельности в выборе и реализации индивидуально-неповторимой, уникальной стратегии жизни и профессиональной судьбы будущего специалиста [6, с. 10].

Основываясь на концепции профессионализма А. К. Марковой и исходя из предположения Е. А. Климова о том, что «профессиональный жизненный путь» – это прежде всего путь не по «должности» и «постам», а по ступеням мастерства и видам деятельности, различаемым не по параметру «верх – низ», а по предметной области приложения сил и характеру создаваемых результатов, полезных для общества, считаем, что формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста является сложным, многоступенчатым процессом, сущность которого на той или иной стадии профессионального развития заключается в решении стратегических задач, характерных для данной стадии профессионального становления личности [6].

Овладение культурой профессиональной деятельности в трактовке А. К. Марковой означает восхождение студента по ступеням профессионального роста, в ходе которого изменяются критерии отношений личности к профессии и к себе как будущему профессионалу, в результате чего становится возможным практическое преобразование собственной профессиональной деятельности в совокупности с формами и методами саморегуляции и самоконтроля [6].

Вышеуказанные позиции составляют **принцип индивидуализации и дифференциации** объема, содержания, дозы самостоятельности при формировании культуры профессиональной деятельности будущего специалиста.

Источник возникновения, развития и обогащения множества возможностей надо искать в явлениях индивидуализации и дифференциации, которые в основе своей имеют:

- а) типичный, характерный для данного студента способ решений;
- б) индивидуальный подход к распределению общественной сущности личной культуры студента;

в) интеграцию и некоторое неповторимое образование общественных, профессиональных и природных качеств личности студента, его общественной позиции, особенностей жизни;

г) отдельные типичные группы студентов, к которым предъявляются одинаковые требования, со сходными предпочтениями и мотивацией к тем или иным видам деятельности при формировании культуры профессиональной деятельности.

В знак уважения к специфическим чертам студента и в связи с отказом от массового профессионального образования в пользу ориентации на спрос, учет особенностей разных групп, образовательное учреждение ставит своей целью максимальное удовлетворение запросов студента, общества, государства, предлагая дифференцированные версии образовательных услуг, различные маркетинговые средства, нацеливая весь объем и содержание образовательного процесса на удовлетворение выявленных потребностей максимально индивидуальной и с максимальной дозой самостоятельности.

Выработка механизмов творения собственной жизни, ее смысла как один из принципов развития творческого потенциала в формировании культуры профессиональной деятельности будущего специалиста, побуждает нас обратиться к проблемам самоопределения студента в том аспекте, который связан с его жизненной перспективой как целостной картиной будущего в сложной противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, с которыми человек связывает социальную целостность и индивидуальный смысл своей жизни [5].

Для уточнения особенностей построения студентом совместно с педагогом системы целей и задач по формированию культуры профессиональной деятельности, отнесенных ко времени и обстоятельствам жизни и профессиональной деятельности, мы считаем необходимым привлечь **событийный и субъективный подходы**.

В соответствии с положениями событийного подхода мы выделяем следующие действия студента по формированию культуры профессиональной деятельности, которые соответствуют описанному выше пути самоопределения:

– выбор из разнообразия возможных направлений движения по жизни именно «своего» направления, определение своего субъектно-оптимального профессионального жизненного пути как проявление профессиональной и личностной зрелости;

– поиск возможностей профессионального и личностного становления по пути формирования культуры профессиональной деятельности, открытость к овладению профессией;

– выявление перспектив, динамик развития всех сторон формирования культуры профессиональной деятельности, зоны ближайшего профессионального и личностного развития и саморазвития;

– выбор цели профессионального развития из ряда возможных, оценка условий ее достижения, определение наиболее вероятных способов движения к поставленной цели по формированию культуры профессиональной деятельности будущего специалиста;

– создание целостной программы формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста;

– коррекция пути становления будущего специалиста посредством формирования культуры профессиональной деятельности.

Данные психологических исследований обнаруживают прямую или опосредованную связь рассмотренных действий с такими личностными и субъектными характеристиками студента, как:

– самооценка;

– «Я – концепция»;

– мотивация движения;

– уровень притязаний;

– локус контроля и др.

Специфика другого подхода к проблеме жизненного пути, его субъективного смысла (К. А. Абульханова – Славская, А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн и др.) заключается в том, что личность выступает в нем причиной, субъектом жизненной динамики, автором своего жизненного пути [1; 2; 8].

Позиция субъекта самоопределения в рамках данного подхода заключается в:

– готовности отойти от привычного жизненного равновесия и устойчивости ради поиска возможностей личностного и профессионального становления;

– инициировании интенсивного процесса формирования культуры профессиональной деятельности, с целью максимальной реализации себя в профессии;

– «творении» собственной профессиональной биографии;

– умении удерживать логику своего процесса формирования культуры профессиональной деятельности.

Возможность синтеза этих двух подходов – с целью использования их для решения задач нашего исследования – обеспечивает понятие **жизненного выбора** [1]. Жизненный выбор в данном контексте мы рассматриваем как принятие жизненно и профессионально важного решения и его реализацию в профессиональном поступке по формированию культуры профессиональной деятельности, который может кардинально изменить темп и траекторию профессионального развития студента.

Информационная основа принимаемого решения, по мнению Э. Р. Саитбаевой, обусловлена взаимодействием разных механизмов самоопределения: **трансценденции** – как условия распознавания глубинно-психологической предуготовленности к некоей сугубо индивидуальной миссии – и **рефлексии** – как осознанного выбора, осуществляемого человеком на основе рассудочных оснований [9].

Постоянное изменение эталонов, критериев оценки себя как будущего специалиста в связи с усилением внимания к качеству последнего со стороны контролирующих органов и работодателей, преодоление стереотипов образа профессионала, упрочением его целостности, а также трансформацией профессиональной самооценки – заставляет студента самоопределяться и переопределяться при формировании культуры профессиональной деятельности. Механизмом профессионального самоопределения выступает **педагогическая рефлексия** как обращенность сознания студента на самого себя в аспекте сопоставления «Я – реального» и «Я – идеального», а также «Я – рефлексивного» и «Я глазами других». Характеристики мотивационной и операционной сфер формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста, выступающие в качестве предмета рефлексии самоопределяющего будущего специалиста, мы рассматриваем в качестве ориентировочной основы формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста.

Оперируя признаками формирования культуры профессиональной деятельности, студент с помощью преподавателя и психолога на определенных этапах образовательного процесса:

- устанавливает свое соответствие требованиям профессиональной деятельности, руководствуясь наличием у себя профессионально важных качеств личности, знаний, умений, навыков;

- находит возможности компенсации недостаточно сформированных профессиональных и личностных качеств для формирования культуры профессиональной деятельности;

- определяет наличный уровень профессионализма, профессиональной деятельности;

- переоценивает критерии формирования культуры профессиональной деятельности, пересматривает профессиональную самооценку.

Философско-педагогический уровень осмысления реальности формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста обеспечивает расширение рамок самоопределения на основе целостного представления о реальности устойчиво-развивающего образовательного пространства в колледже, что в свою очередь является условием обнаружения предельных оснований формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста.

Таким образом, высший и иерархический уровень самоопределения, который мы называем «Самоопределение в полипарадигмальной устойчиво-развивающей образовательной среде колледжа (Парадигмальное самоопределение)» является исходным пунктом осмысления студентом своих практических действий по формированию культуры профессиональной деятельности.

Способом самоопределения, адекватным задачам удержания множественности устойчивого развития образовательного пространства колледжа и, одновременно, преодоление жестких границ установившихся в науке

парадигмальных ограничений – мы, вслед за И. А. Колесниковой [5] принимаем метод **межпарадигмальной рефлексии** и выделяем принципы межпарадигмальной рефлексии, включающие: 1) внеоценочное рассмотрение информации; 2) парадигмальное отстранение; 3) открытость создания; 4) соотношенность множественности описаний объекта с их парадигмальной принадлежностью [5, с. 70]. Применение этих принципов в процессе самоопределения обеспечивает возможность получения предельных оснований для выбора стратегии формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе объективного, многомерного, внеоценочного видения реальности устойчивого развития образовательного пространства колледжа.

Принцип рефлексии смысла решений и поступков, как и принцип межпарадигмальной рефлексии, вытекает из закономерности обеспечения выбора механизмов творения собственной жизни, ее смысла, и опирается на положение о правомерности изучения самоопределения человека через посредство личностного выбора – рефлексии и трансценденции.

В соответствии с данным требованием, образовательную поддержку в формировании культуры профессиональной деятельности будущего специалиста необходимо строить таким образом, чтобы обеспечить:

– свободный и ответственный выбор педагогами личностно-профессиональной позиции студента по основным концептуальным аспектам формирования культуры профессиональной деятельности;

– профессионально-технологический выбор процедур, методов, форм педагогической деятельности по формированию культуры профессиональной деятельности будущего специалиста;

– поиск, оценку, выбор, реальное воплощение оптимальных педагогических решений в нестандартных образовательных ситуациях по формированию культуры профессиональной деятельности будущего специалиста;

– реконструкцию личного опыта студента, принятия жизненно и профессионально важных решений (жизненных выборов, поступков).

Особенность действия принципа рефлексии состоит в целенаправленной организации в процессе формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста проблемно-нестандартных ситуаций, актуализирующих процессы самоопределения и самореализации студента и способствующих тем самым переосмыслению и пересмотру жизненного и профессионального опыта.

Таким образом, вышеобозначенные закономерности и принципы (таблица), на наш взгляд, обуславливают эффективность процесса формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста в устойчиво-развивающемся образовательном пространстве колледжа и обеспечивают высокую конкурентноспособность выпускника колледжа на современном рынке труда.

Характеристика закономерностей и принципов формирования культуры профессиональной деятельности будущего специалиста

	Закономерности	Принципы
1.	Взаимосвязь общественной и индивидуальной культуры в профессиональном образовании	Культурололичный выбор и самоопределение в культуре Субъективность
2.	Активизация потребностно-мотивационной сферы, влияющая на самоопределение будущего специалиста как результат преобразований личного и профессионального опыта	Ценностно-смысловая доминанта содержания профессионального образования Преобразование имеющихся и выработка личностно-профессиональных смысловых ориентиров Образовательная поддержка
3.	Развитие творческого потенциала будущего специалиста, характеризующееся выработкой механизмов творения собственной жизни, ее смысла	Индивидуализация, дифференциация Рефлексия

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Брушлинский, А. В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 6. – С. 10.
3. Ганаева, Е. А. Теоретико-методологические основы гуманитаризации маркетинговой деятельности образовательного учреждения: монография – Оренбург:

Изд-во ОГПУ, 2007. – С. 152–154.

4. **Коджаспирова, Г. М.** Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.

5. **Колесникова, И. А.** Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: Детство-пресс, 2001. – С. 65–70.

6. **Маркова, А. К.** Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

7. **Маслоу, А.** Мотивация и личность – СПб.: Питер, 2007. – 351 с.

8. **Рубинштейн, С. Л.** Самосознание личности и ее жизненный путь // Основы общей психологии. – СПб.: Питер-Пресс, 1999.

9. **Саитбаева, Э. Р.** Теоретические основы самоопределения педагога-профессионала: Монография. – М.: Прометей, 2000. – 203 с.

10. **Соколова, Л. Б.** Феноменология культуры педагогической деятельности // Актуальные проблемы педагогики на рубеже XXI века. Вып. 1. – Оренбург, 2000. – С. 66–86.

УДК 378

Л. З. Стуколова

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО МЕНЕДЖЕРА

В исследованиях, посвященных анализу и разработке социокультурных и философских концепций развития человечества, отмечаются сложившиеся тенденции в системе образования: смена основной парадигмы образования, интеграция отечественной школы и образования в мировую культуру, гуманизация системы образования, развитие национальных традиций и др.

Одно из ведущих направлений исследовательской деятельности целого ряда ученых – исследование профессиональной компетентности специалистов.

По различным аспектам профессиональной компетентности специалиста накоплен значительный материал как эмпирический, так и теоретический. Интерес к этой проблематике у исследователей не ослабевает, что говорит об особой ее значимости и актуальности среди многообразия других научных проблем профессионального роста выпускника вуза в современном социально-образовательном производстве. Существуют различные определения понятия «профессиональная компетентность». Во многих исследованиях компетентность определяется как система знаний и умений, проявляющаяся при решении возникающих в практике профессиональных задач [1; 3; 4].

На наш взгляд, поиск приемлемого и наиболее полного определения не может носить автономный характер. Здесь важен контекст, в рамках которого

происходит исследование сущности профессиональной компетентности специалиста. В противном случае как бы за кадром остается личность, носитель и творец сущности этого понятия.

В своей исследовательской работе мы исходим из особенностей социально-образовательной ситуации, существующих противоречий в представлениях менеджера, интеграции социальных явлений с его профессиональной деятельностью.

Определение структуры профессиональной подготовки и формирования профессиональной компетентности требует анализа ее функционального назначения, а выявление функций этой системы, в свою очередь, предполагает анализ ее структуры. Это обстоятельство обусловило необходимость создания структурно-функциональной модели (рисунок).

Мы считаем, что компетентность менеджера не может ограничиваться узкопрофессиональным аспектом. От него требуется способность к синтезу и осмыслению социальных, гуманитарных, нравственных аспектов специальных дисциплин, взаимодействия социокультурного и профессионального в развитии личности.

К настоящему времени уже определены недостатки в системе повышения квалификации, которые сдерживают развитие личности менеджера:

- формальность обучения, не имеющего в своем содержании опережающего характера;
- ограниченное применение образовательных технологий современного уровня;
- построение обучения по образцу;
- недостаточное использование вариативных форм передачи знаний;
- высокий процент занятий, способы и методика организации и реализации которых, их тематика и глубина содержания не всегда увязаны с уровнем актуальных, профессиональных и личностных качеств менеджера.

Во многих исследованиях в ряду типичных затруднений менеджеров отмечается неумение применять новые теоретические знания при решении практических задач. Причина этих затруднений связана с тем, что логика практической ситуации не повторяет логическую структуру научного знания. По данным наших исследований, ситуацию применения теоретических знаний при решении профессиональных задач характеризуют: неполное или неточное воспроизведение психолого-педагогических знаний; неумение анализировать практическую ситуацию, используя аппарат психолого-педагогических наук; затруднения в практическом приложении теоретических знаний.

Кроме того, необходимость повышения профессиональной компетентности менеджеров вызвана:

- 1) необходимостью поддержания квалификационного и интеллектуального уровня специалистов в условиях динамичного роста знаний, процессов быстрого устаревания имеющегося познавательного багажа, формирования новых технологий;

2) необходимостью овладения новой методологией профессиональной деятельности в информационном обществе: традиционная, субъект – объектная, парадигма меняется на субъект – субъектную, когда все выступают в качестве равнозначных субъектов собственной деятельности;

3) задачей формирования независимой, социально-ответственной, способной к принятию оптимальных решений личности, ориентированной на гуманистические идеалы.

Исследования показали, что, развивая компетентность на основе современных технологий, адекватных современной гуманитарной образовательной парадигме, необходимо руководствоваться следующими требованиями:

– альтернативность действий преподавателей–методистов и слушателей, использование личного опыта с правом выбора соответствующих технологий;

– возможность выбора целей, содержания, средств профессиональной подготовки и вида своей деятельности в качестве слушателя–стажера и т. д.;

– оптимальность, то есть соответствие выбора целям профессиональной подготовки, осознанность личностно-профессионального развития, определенность условий и сферы выбора, способствующая самопознанию профессиональных способностей, интересов и самораскрытию творческого потенциала;

– наличие предлагаемых вариантов для реализации целей профессионального управленческого образования;

– возможность переориентации в выборе путей профессиональной подготовки;

– логическая взаимосвязь этапов развертывания ситуаций выбора;

– системность, реализуемая в последовательности актов выбора и действий по реализации принятого решения.

Таким образом, говоря о профессиональной компетентности, имеем в виду не только набор знаний и умений, но и обязательно значимые личностные качества. Любую проблему человек воспринимает через призму своих взглядов и отношений. И только оценив важнейшую проблему (со своих позиций), он может мобилизовать свои знания и умения для выработки оптимального решения, направленного на ликвидацию этой проблемы. Поэтому каждое решение «окрашено» личностью человека, принимающего его.

Личностная сторона профессиональной компетентности на современном этапе развития образования может отождествляться с понятием «духовность» [2]. Природа профессиональной компетентности (некомпетентности) приобретает особое значение не только для качественного решения задач, относящихся к области данной профессии или специальности, но и в более широком контексте решения проблем современной цивилизации. Принятие некомпетентных решений в области человеческой деятельности имеет более серьезные отрицательные последствия на личностном, локальном, региональном и глобальном уровнях. Последствия некомпетентных решений стали угрожать самой человеческой цивилизации. Узкая специализация рождает

серьезные противоречия между спросом на рынке труда и недостаточной квалификацией значительной части работников. Формирование духовной личности становится важным средством снятия социальной напряженности и конфликтов. Профессиональная деятельность и профессиональная компетентность менеджера взаимосвязаны и взаимодейственны.

Мы выделяем три уровня личностного развития менеджера в процессе профессиональной деятельности:

1. *Профессионально – личностный (репродуктивный);*
2. *Профессионально – деятельностный (деятельностный);*
3. *Профессионально – творческий (духовный).*

Профессионально–личностный уровень

1. *Научно-методические знания* (фундаментальные идеи, принципы, теории базовой науки; современные цели и задачи образования по менеджменту).

2. *Психолого-педагогическая грамотность и социально-педагогическая ориентация* (современные концепции и теории менеджмента, современные тенденции мировой гуманистической педагогики; владеет диагностическими методиками; владеет психолого–педагогическим умением анализа собственной профессиональной деятельности; понимает современную социально-экономическую ситуацию; осознает социальную значимость своей профессии).

3. *Коммуникативная культура* (демонстрирует культуру речи, четкость дикции; умеет вызвать эмоциональное сопереживание; умеет снять напряжение; побуждает к дискуссии, диалогу; располагает к себе манерой поведения).

4. *Методологическая культура* (понимает философские и социально-образовательные предпосылки профессиональных знаний в сфере менеджмента и его место в современном мире; проявляет знания методологии профессиональной деятельности: сущность, субъекты, взаимосвязь развития и саморазвития, технологии процесса, системность явлений и процессов; проявляет понимание тех изменений, которые происходят в обществе, экономике, производстве).

5. *Рефлексивная культура* (осознает специфику избранной профессии; проявляет сознательное и эмоциональное принятие избранной специальности; понимает творческую природу профессиональной деятельности; стремится в совершенстве освоить вершины мастерства профессии менеджера; способен к рефлексии, самоанализу, самооценке, коррекции своей деятельности).

6. *Способность к интеграции с историческим педагогическим и социальным опытом* (готовность к взаимодействию с отечественным, зарубежным, историческим опытом).

7. *Общая гуманитарная культура* (ориентирован на гуманистические ценности в профессиональной деятельности).

Профессионально–деятельностный уровень

1. *Научно-методический уровень профессиональной деятельности* (изучает профессионально значимый материал и знакомится с современными

научными воззрениями; осуществляет интеграцию профессиональных знаний; владеет авторским конструированием профессиональной деятельности).

2. *Гуманистическая направленность профессиональной деятельности* (приобщается к гуманистическим ценностям и идеям; формирует умение общения на гуманистической основе; ставит общие цели личного развития; вырабатывает системные учения в целях саморазвития и самопознания личности).

3. *Уровень технологий* (владеет набором традиционных приемов и форм взаимодействия; отбирает и адаптирует приемы работы применительно к имеющимся условиям; творчески применяет имеющиеся профессиональные инновации и достижения; использует собственные оригинальные технологические приемы, методики, разработки для создания среды личностно-профессионального развития; творчески применяет авторские инновационные системы в технологии профессиональной деятельности, моделирует опыт путем проведения самостоятельного исследования).

4. *Целеполагание и мотивация профессиональной деятельности* (создает и реализует авторскую мотивационно–личностную систему профессионального саморазвития).

5. *Системность и целостность профессиональной деятельности* (рассматривает проблемную ситуацию как целостную единицу профессиональной деятельности).

6. *Формирование усилий самостоятельного профессионального труда* (формирует умение работника самостоятельно пополнять знания при работе с источниками информации; формирует специальные умения по менеджменту (анализ задач, построение умозаключений, выдвижение гипотез)).

7. *Уровень личностно-ориентированного взаимодействия в профессиональной среде* (осуществляет учет индивидуальных особенностей работников, корректирует их знание; владеет средствами элементарной диагностики уровня готовности к обучению и профессиональной деятельности; применяет средства диагностики и коррекции индивидуальных особенностей и особенностей группы при реализации разноуровневого подхода; творчески преобразует среду развития работников на основе собственных инновационных методик).

Профессионально-творческий компонент

Духовность личности проявляется в ее способности к творческому освоению новых видов деятельности и перестройке ранее сложившихся стереотипов. Она предполагает:

- открытость человека по отношению к новому, уверенность в своих силах в процессе его освоения;
- широту и многоплановость мышления, способность переходить от одного способа деятельности к другому;
- гибкость установок личности, позволяющих регулировать свои действия в меняющихся условиях;

– критичность личности, способность адекватно оценивать свои результаты и намечать новые перспективы.

Таким образом, основными характеристиками – критериями уровней профессиональной компетентности менеджера становятся не отдельные качества личности, а системообразующие.

Будучи одним из звеньев системы непрерывного образования, профессионально–управленческое образование соприкасается с проблематикой «полноценности» личности, но только затрагивает ее в своем особом ракурсе. Профессионально–управленческое образование стремится к формированию полноценной, гармоничной личности, которое было бы неразрывно связано с овладением профессией и совершенствованием профессионального мастерства в соответствии с требованиями современного производства.

Таким образом, всестороннее, гармоническое развитие личности на этапе получения образования в ВУЗе должно быть сопряжено с обеспечением успешности и дальнейшей профессиональной адаптации к современным тенденциям развития экономики.

Технология саморазвития будущего менеджера, реализуемая в ВУЗе должна предполагать развитие потребностей-способностей человека, его сознания и духовности.

Любая целенаправленная деятельность связана с мышлением, тем более деятельность современного специалиста. Каждый специалист в процессе деятельности проявляет себя как бы с двух сторон – как работник в области определенной специальности (отрасли), решающей конкретные профессиональные проблемы, и как человек, включенный в гражданские отношения и участвующий вместе с другими людьми в деятельности, не отличающей его от других членов общества. В первом случае он обнаруживает профессиональное специальное мышление. Во втором – общее мышление современного человека с определенным уровнем сознательности.

Основой технологии формирования современного менеджера является коллективно–индивидуальная мыследеятельность, которая включает в себя три последовательных, взаимосвязанных между собой пространства: целевое, поисковое, рефлексивное.

Сложность и многогранность природы мышления определяет и многообразие возможных подходов при воспитании культуры мышления личности.

Можно акцентировать внимание на логической стороне – здесь культура мышления выступает как умение пользоваться такими формально-логическими правилами, как логичность, доказательность, глубина мышления.

Правомочен гносеологический подход: культура мышления свидетельствует о высокой степени объективности выведенного знания, обобщений, о способности личности преодолевать умозрительные представления и идеи.

Нельзя абстрагироваться от потребностей личности, мотивирующих ее

мышление, от направленности мышления на конкретные цели. Культура мышления при таком подходе (психологическом) выступает как его реалистичность, современность и доказывает умение человека понимать значимые для общества ценности.

В целом культура мышления говорит о степени совершенства интеллектуального развития человека, о мере соответствия его мыслительных способностей научным принципам, законам и правилам мышления. В культуре мышления находит свое выражение идейная, теоретическая и научная зрелость человека, его связь с обществом и эпохой, реализм в оценке живой практики. Иными словами, культура мышления всегда имеет конкретно историческое содержание. Это характеризует культуру мышления специалиста любой специальности.

Среди составных элементов мышления нельзя выделить главные, так как все они взаимосвязаны и утрата или неразвитость одного из них обедняет мышление человека и замедляет развитие его социальной активности.

Мышление человека испытывает множество воздействий, связанных с его профессией, образованием, возрастом, общественным опытом и, наконец, с образом жизни и его типами. Иными словами, общественный образ жизни, с которым связан человек, не может не отражаться на специфике мышления, а тип образа жизни не может не порождать и особенностей культуры мышления.

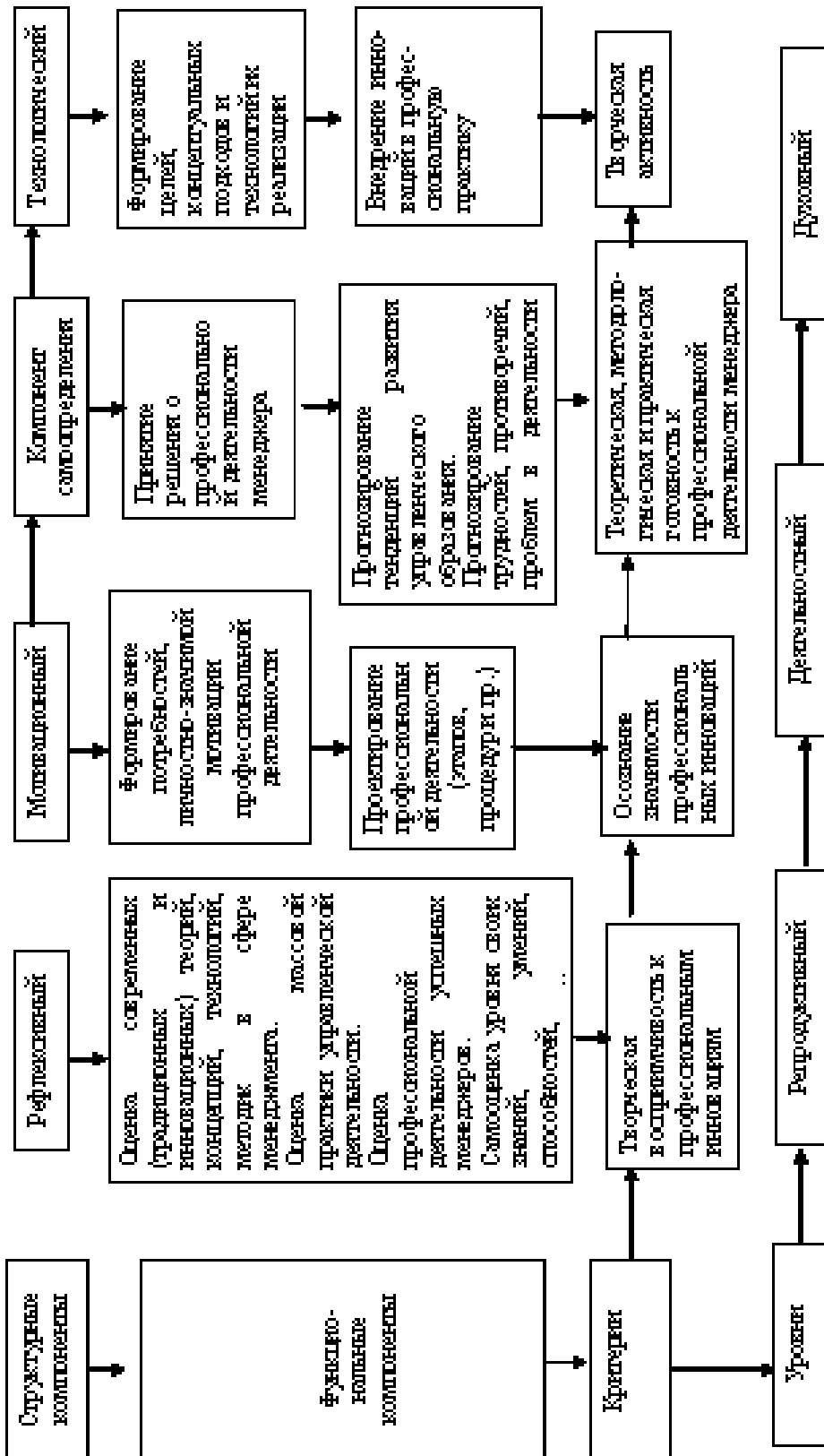
Практика выступает посредником между мышлением и объективной реальностью. Различные же виды практики, индивидуальной и групповой, ведут к различным особенностям мышления – индивидуального и группового.

Ценность технологии, основанной на воспитании культуры мышления, заключается в достижении с ее помощью следующих результатов:

- развитие ценностных ориентации в мире;
- формирование жизненных позиций;
- овладение конкретной предметной деятельностью;
- реализации возможностей человека;
- развитие качеств человека;

развитие творческих способностей человека, его нравственности, ответственности.

Таким образом, представленная структурно-функциональная модель профессиональной деятельности менеджера позволяет проследить интеграцию духовного и профессионального процессов, формирование целостной, гармоничной личности в непрерывном потоке личностно-профессионального развития (начиная с восприятия и познания на первом уровне до надситуативной инновационной активности – на третьем). Системообразующим фактором этих преобразований является сознание личности, включая индивидуальное и групповое мнение.



Структура профессиональной деятельности менеджера

Библиографический список

1. **Браже, Т. Г.** Профессиональная компетентность специалиста как многофакторное явление / под ред. Онушкина В. Г. // Тезисы к семинару 25–29 июля 1990 г. – М: НИИОВ, 1990. – С. 39–62.
2. **Ильичева, И. М.** Введение в психологию духовности: учебное пособие / И. М. Ильичева. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 349 с.
3. **Кондаков, И. М.** Самооценка компетентности в разрешении конфликтов руководителей среднего звена / И. М. Кондаков // Психологический журнал. – 1988. – № 1. – С. 135–143.
4. **Терехов, П. П.** Формирование педагогической компетенции специалиста в системе непрерывного профессионального социокультурного образования / П. П. Терехов // дис.... док. пед. наук. – Казань, 2004. – 421 с.

УДК 378

Т. В. Амельченко

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Многие исследователи проблем образования отмечают его кризисный характер на рубеже XX–XXI вв., проявляющийся в отставании образования от потребности динамично развивающегося современного информационного общества, в ограниченной ориентации его на специальное, профессионально востребованное знание, недостаточно представленное гуманитарной составляющей, устаревшие регулятивы и методики обучения, ориентированные на репродуктивный характер усвоения знаний, и массовый, усредненный подход к процессам обучения и воспитания и т. д. Поэтому на первый план выходит необходимость смены парадигмы образования.

«Сложившуюся ситуацию можно считать кризисной, поскольку теория и практика образования находятся сегодня на изломе между пониманием образования как «передачи опыта» и образовательной парадигмы «выращивания личности» [9, с. 59].

Новая образовательная парадигма, опирается на идеи гуманизации, стимулирование инновационных процессов «человекотворческого характера». Усиление социокультурной и ценностной значимости современного образования состоит в том, чтобы помочь человеку «выйти из пространства предметов в пространство деятельности и жизненных смыслов» (В. П.

Зин-ченко).

Обращение к образованию как процессу эволюции форм знания способствует самоорганизации социального контекста жизнедеятельности человека, приводит к переосмыслению самой сущности образования. И здесь на первое место выходит компетентностный подход к образованию как подход, ориентированный на результат образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а готовность и способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

Дискуссии, сопровождающие обсуждение компетентностного подхода в образовании, чаще всего концентрируются вокруг оси: компетенции/компетентность – знания/умения. Знаниевый подход, который достаточно долго был и остается приоритетным в российской школе, противопоставляется компетентностному подходу, а понятия «компетенция» и «компетентность» несут в себе инновационное начало, становятся основополагающими в содержании образования.

С позиции целостности процесса образования и значимости знания для развития человека, на наш взгляд, конструктивными являются идеи М. Шелера. Известным ученым критически рассматривается сама установка на возможность *получения* образования и возможность *дать* образование *извне*. Переосмысление этой установки трактуется, как необходимость более глубоко проникнуть в проблемы, связанные с сущностью образования, с тем, какие виды и формы знания обуславливают и определяют процесс, посредством которого человек становится образованным существом [10, с. 20]. М. Шелер обосновывает идею о том, что образование – это, прежде всего категория бытия, а не знания как такового. Образованному бытию субъекта соответствует всегда один мир, микрокосм как целостность. «Становящееся самосредоточение большого мира, «макрокосма» в *одном* индивидуально-личностном центре, «микрокосме», или миростановление человеческой личности в любви и познании – всего лишь два выражения для различных направлений одного и того же глубочайшего процесса формирования, который называется образованием» [10, с. 22]. Образование понимается как образование личности в человеке, как проявление индивидуальности, проявление своей субъективности в творческо-созидательной деятельности, как реализация его предназначения.

Процесс образования (по М. Шелеру) проходит через знание, сущностные характеристики которого связаны с истолкованием его как цели всякого познания. М. Шелером выделяется мысль о том, что знание служит становлению и развитию личности. Им описываются три высших цели становления, которым знание может и должно служить. «Во-первых, *становление и полное развитие личности*, которая «знает», – это «образовательное знание». Во-вторых, становлению *мира* и вневременному становлению самой высшей *основы* так-бытия и наличного бытия мира... Это знание... называется

«спасительным, или святым знанием». И, наконец, существует третья цель становления, цель практического господства над миром и его преобразование для наших, человеческих целей и намерений... Это – знание позитивной «науки»... или знание ради достижений» [10, с. 42]. Таким образом, философия дает человеку «образовательное» знание, религия – «спасительное или святое», «практическое знание ради господства и достижений» определяется наукой. Путь личностного становления таков: от знания, которое служит практическому изменению мира к образовательному знанию, посредством которого мы развиваем в себе духовную личность, от «образовательного» знания «путь лежит к «спасительному знанию».

Философская антропология подчеркивает, что сущностное свойство человека в том, что он открыт миру, что у него есть мир, что он есть духовное существо, трансцендирующее себя за пределы наличного бытия. Человек сам делает свой выбор в той или иной ситуации своего бытия, обусловленный определенными ценностными ориентациями. Модель человека, где сущностными параметрами выступает дух, становление личности, развитие, требует и определенного протраивания образовательного процесса, процесса приобщения к знанию. Этот процесс невозможно заменить простой трансляцией знаний и контролем за их усвоением, здесь необходим индивидуальный подход в обучении и воспитании личности, способствующий личностному саморазвитию. Таким образом, можно сделать вывод, что «образованным» является не тот, кто «много» знает, или тот, кто может в соответствии с законами максимально предвидеть и управлять процессами. «Образованным является тот, кто *овладел структурой своей личности*» [курсив авт., 10, с. 46].

Основные идеи М. Шелера о роли знания человека в его образовании созвучны идеям известных российских ученых. Так, В. П. Зинченко выделяет личностную принадлежность знания, его личностную ориентированность, сравнивая знание с информацией: «Знание всегда чье-то, кому-то принадлежащее, его нельзя купить (как диплом), украсть у знающего (разве что вместе с головой), а информация – это ничейная территория, она бессубъектна, ее можно купить, ею можно обменяться или украсть, что часто и происходит. Знание, становясь всеобщим достоянием, обогащает знающих, а информация в этом случае обесценивается. <...> Соответственно, войти в мир знания, равно как и в мир искусства, много труднее, чем в мир информации. С психологической точки зрения понятно (хотя едва ли оправдано), что человек несравнимо больше стремится к информации, чем к осмысленному знанию. <...> Граница между знанием и информацией пролегает именно по линии смысла...» [3, с. 11].

Рассматривая построение образования на компетентностной основе, В. В. Сериков отмечает: «... что это такой вид содержания образования, который не редуцирован к знаниевому компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (т. е. относящихся

ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей» [7, с.122].

Приведенные цитаты дают возможность связать в единое два часто противопоставляющихся в последнее время понятия «знания – компетенции» на основе их личностной значимости для обучаемого и как ценностного ориентира в его жизни и профессии.

Вступление общества в стадию постиндустриального развития, формирование постнеклассической науки, выход на передовые рубежи информационных технологий стимулируют поиски наиболее адекватных этой ситуации моделей образования и, соответственно, иного образа человека. Становится все более востребованным не только знающий, но и эрудированный, компетентный, творческий работник, способный к ответственности за свою деятельность, осмысленную в контексте общечеловеческих и его личностных ценностных приоритетов.

«Полноценное системное образование, полученное в процессе обучения, создает условия для реализации человеком себя как личности, придает ему социально-профессиональную мобильность, закладывает основу конкурентоспособности в меняющихся условиях жизни» [3, с. 20].

Изучение возможностей реализации компетентностного подхода к проблемам высшего профессионального образования вызывает необходимость обращения к понятию «профессиональная компетентность».

Проблема формирования профессиональной компетентности будущего специалиста на всех образовательных уровнях представлена в работах отечественных ученых педагогов и психологов (В. И. Байденко, А. А. Бодалев, Ю. В. Варданян, А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Н. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Сластенин, Ю. Г. Татур, А. В. Усова, А. В. Хуторской и др.).

Феномен компетентности, связанный со сферой профессионального образования, ограничен наличием нормативной базы подготовки специалиста, в качестве которой выступают государственный образовательный стандарт, квалификационные характеристики специалиста, определяющие основные параметры формирования профессиональной компетентности.

В.А. Сластенин отмечает основное противоречие становления специалиста субъектом собственного профессионального развития: «профессиональную подготовку осуществляют внешние (по отношению к человеку) структуры (институты, университеты), а профессиональное становление человека является в основном результатом его собственного внутреннего движения, когда профессионализм становится ценностью для личности» [8, с. 365].

Таким образом, профессиональная компетентность молодого специалиста как базовая характеристика личности формирует его готовность к профессиональной деятельности, которая выступает одновременно целью и результатом профессионально-личностного развития специалиста.

Теоретико–концептуальные ориентации ученых также оказывают влияние на формирование исследовательского фокуса при решении данного вопроса.

Согласно одной из точек зрения, профессиональная компетентность сводится к единству теоретической и практической готовности и способности личности осуществлять профессиональную деятельность [5]. Трансформация структуры, то есть модели профессиональной компетентности, воплощенной в сочетании психических качеств и состояний, позволяющих действовать самостоятельно и компетентно, рассматривается другими исследователями как ее основная характеристика. Обращается внимание на неустойчивость, противоречивость, гибкий характер реагирования личностных структур [4]. Ряд исследователей отмечает, что профессиональную компетентность нельзя сводить только к ее структурной перестройке, но необходимо также учитывать акмеологический подход к обоснованию ее инвариантов. Сторонники данной точки зрения считают, что игнорирование акмеологических инвариантов, важных для функционирования системы в целом (например, достижение целей или выполнение определенных условий), делает исследование профессиональной компетентности односторонним [1]. Существует мнение, что профессиональная компетентность должна включать также представления о квалификации и освоенные социально-коммуникативные и индивидуальные способности.

Многоаспектность определения понятия «профессиональная компетентность» существенно осложняет процедуру концептуализации данного понятия. Определение профессиональной компетентности зависит от дисциплинарных привязанностей авторов, от акцентуации внимания на различных сторонах этого феномена.

Развиваемые в отечественной психологии идеи единства процесса формирования личности как профессионала и активного субъекта жизнедеятельности в целом во многом созвучны взглядам Дж. Равена.

Известный британский психолог Дж. Равен создал оригинальную модель компетентности на основе признания определяющего, системообразующего значения ценностно-мотивационной стороны личности. Знания, умения и навыки, составляющие рутинную, чисто исполнительскую сторону профессиональной деятельности, успешно формируются и актуализируются, по мнению автора, только при личностном принятии и осознании большого общественного значения соответствующих целей, что определяет формирование высокой ответственности, инициативы, готовности к творчеству [6].

Итак, на основании проведенного анализа можно констатировать, что в современной науке в отечественных и зарубежных исследованиях проблема профессиональной компетентности не имеет однозначного решения. Концептуальное толкование данного понятия и специфика области его применения задают различное содержание и понимание этого феномена.

С позиций нашего исследования понятие «профессиональная компетентность» может быть определено как сложная динамическая интегральная система личностных и профессиональных качеств, определяемая диспозициями личности, действующая на основе ее нравственно-ценностных, жизненно-

мысловых ориентаций в ситуациях решения профессиональных задач.

В целом профессиональная компетентность как многоплановое, интегративное понятие не может быть определено однозначно в силу своей зависимости от достаточно большого числа параметров: факторов, подходов, аспектов и т. д. В центре его находится студент как личность и формирующийся субъект будущей профессиональной деятельности. Главными характеристиками профессиональной компетентности являются: ключевые, академические, образовательные и профессиональные компетенции, профессиональная готовность, развитие интегративной Я-концепции личности, сформированность индивидуального стиля деятельности и профессионального самосознания, способность к самореализации, творчеству.

В изучении профессиональной компетентности будущего специалиста как педагогической категории важно обратиться к родственным понятиям, которые в настоящее время являются предметом научного исследования многих ученых – таким, как «профессиональная готовность», «профессиональная компетенция», «профессиональная компетентность».

Понятие «профессиональной компетенции» мы характеризуем как совокупность общих знаний, умений и обобщенных способов выполнения действий, которые могут быть мобилизованы в ходе профессиональной деятельности и связаны относительно нравственно–ценностных ориентаций в решении профессиональных задач.

Ключевые компетенции – универсальные многопараметрические характеристики специалиста, обладающие свойствами многомерности, многофункциональности, надпредметности, междисциплинарности, конвергентности.

В рамках нашего исследования мы предлагаем рассматривать трехуровневую иерархию ключевых компетенций:

– *специальная (образовательная) компетенция специалиста* – совокупность компетенций студента в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей методологический, общенаучный, логический компоненты. Сюда входят обобщенные знания, умения целеполагания, прогнозирования, проектирования, конструирования, анализа, рефлексии, корректирования, самооценки образовательной деятельности, а также альтернативность принимаемых решений. Таким образом, специальные (образовательные) компетенции обеспечивают комплексное достижение целей профессионального образования;

– *общекультурная компетенция специалиста* – сформированность системы потребностей-доминант, ценностей, смыслообразующих мотивов, общекультурных знаний и умений; способность к восприятию культурных традиций и особенностей национальной и общечеловеческой культуры, освоению научной картины мира; стремление к духовно-нравственному обогащению;

– *социально-психологическая компетенция специалиста* – индивидуальные способности адекватного общения в различных ситуациях с учетом соответствующих культурных образцов общения и взаимодействия, социальной адаптации и преобразования окружающей среды, а также способности к

гибкой смене социальных ролей в профессии, воздействию на процессы изменений в межличностных отношениях, конкурентоспособности, легкой совместимости. В личностном плане – стремление к самоактуализации, творческой активности, самосовершенствованию, самореализации в сфере профессионального труда, реализация «личностной перспективы».

В совокупности технологических компетенций мы выделяем:

– *адаптивно-ориентировочные* – обеспечивают адаптацию и ориентацию личности в социально-профессиональной ситуации и развитие системы ее личностных, нравственно-ценностных, профессиональных ориентиров;

– *конструктивно-проектировочные* – определяют функцию информационно-содержательного базиса для ориентировочно-преобразующей деятельности специалиста;

– *рефлексивно-корректировочные* – содержат совокупность способностей личности к самоанализу, развитию критического мышления и корректировочной деятельности на основе осмысления профессиональной ситуации.

Показателями сформированности профессиональной компетенции являются следующие критерии: 1) адекватно понятая профессиональная ситуация; 2) оптимальный выбор информации об известных вариантах решений и обращение к смежным областям знаний; 3) формулировка решения в виде объяснения, интерпретации и построения проекта решения трудной ситуации профессионального взаимодействия.

В педагогике «готовность» рассматривают как систему компонентов, качеств личности будущего специалиста–профессионала, которые обеспечивают выполнение им функций, адекватных потребностям определенной производственной деятельности. Анализ научных работ В. А. Слостенина приводит к выводу, что «готовность» может быть интерпретирована как целостное образование, ядром которого выступает нравственно-психологическая, содержательно-информационная и операционно-деятельностная готовность, являясь одновременно одним из определяющих показателей профессионально-личностного развития студента и специалиста [8].

Профессиональная готовность специалиста включает в себя различного рода установки на осознание проблемной социально-профессиональной ситуации, диспозиции личности как своеобразный продукт «столкновения» ее потребностей и ситуаций их удовлетворения, модели профессионального вероятностного поведения. Профессиональная готовность включает в себя также конструктивную профессиональную позицию специалиста, ключевое значение для которой имеют ценностные ориентации и образовательно-профессиональные цели в профессиональной деятельности. Профессиональную готовность мы склонны рассматривать как переходной этап от познания профессиональной среды и выявления жизненно важной проблемы в ней (профессиональная компетенция) – к ее преобразованию на основе мотивационно-ценностных и жизненносмысловых ориентиров, а также на

основе интеллектуальной, ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексии (профессиональная компетентность).

Профессиональная готовность будущего специалиста выполняет функцию регулятивного базиса для преобразующей профессиональной деятельности специалиста в профессиональной среде. Показателями сформированности профессиональной готовности являются: 1) оптимальный выбор будущим специалистом профессиональной стратегии в разрешении возникшей проблемной ситуации; 2) саморегулирование и самоуправление состояниями в профессиональной ситуации.



Соотношение понятий «профессиональная компетенция», «профессиональная готовность», «профессиональная компетентность»

Возникает вопрос: каково соотношение анализируемых понятий: «профессиональная компетенция», «профессиональная готовность», «профессиональная компетентность»?

В позиции формирования профессиональной компетентности достижение баланса между выделенными компетенциями позволяет говорить о готовности личности к реализации целей деятельности, что в целом характеризует компетентность. На наш взгляд, профессиональная готовность переводит профессиональную компетенцию в профессиональную компетентность (рисунок).

В контексте осмысления понятие «профессиональная компетентность будущего специалиста» обосновывается как педагогическая категория. При этом мы исходим из следующих положений:

- трактовка педагогических категорий имеет деятельностный, активно-преобразующий характер;
- содержательная структура категории как наиболее общего понятия сориентирована не только на синтез имеющихся определений, но и на анализ потенциальных возможностей деятельностной реализации содержания соответствующих дефиниций;
- выявление и четкое, качественное описание сущностных характеристик формируемого свойства личности и возможности технологизации формирующего процесса;

– содержание самоактуализирующихся свойств и профессиональных качеств специалиста, имеющих вероятностное влияние на конструктивную профессиональную деятельность (Е. В. Бондаревская, Б. С. Гершунский, И. Ф. Исаев, М. С. Каган, Ю. М. Лотман, В. С. Степин и др.).

Категория «профессиональная компетентность специалиста» выполняет ряд функций по отношению к образовательно–профессиональному процессу.

Методологическая функция рассматриваемой категории выражается в том, что осуществляются структурно–системный, синергетический, аксиологический, личностно–деятельностный, культурологический подходы к исследованию самого явления профессиональной компетентности специалиста – и намечается целостный подход к ее формированию.

Описательная функция заключается в том, что данная категория позволяет охарактеризовать профессиональную компетентность специалиста как педагогическое явление и инновационный компонент современного образования, что задает целесмысловую направленность образовательному процессу.

Объяснительная функция состоит в том, что раскрывает генезис формирования профессиональной компетентности – от формирования профессиональной компетентности специалиста как субъекта образовательно–профессиональной деятельности, до формирования профессиональной компетентности специалиста как целостности.

Прогностическая функция изучаемой категории выражается в том влиянии, которая она оказывает на развитие педагогической теории. Она открывает новые возможности в построении образовательно–профессионального процесса в вузе.

Преобразующая функция заключается в том, что намечается иная стратегия формирования профессиональной компетентности специалиста: на инновационной основе в процессе интеграции образовательной и профессиональной деятельностей участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. **Деркач, А. А.** Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М.: Изд-во Моск. психол.-социальн. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004.
2. **Зеер, Э. Ф.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: МПСИ, 2005..
3. **Зинченко, В. П.** Психологические основы педагогики/ В. П. Зинченко. – М., 2002
4. **Маркова, А. К.** Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996.
5. **Педагогика:** Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997.
6. **Равен, Дж.** Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ./ Дж. Равен. – М.: «Когито-Центр», 2002.

7. **Сериков, В. В.** Модернизация образования: взгляд с позиции личностно-развивающей модели / В. В. Сериков // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. Материалы международной научно-практической конференции. – М.: МАНПО, 2005. – С.119–128.

8. **Сластенин, В. А.** Профессиональное саморазвитие учителя / В. А. Сластенин // СЛАСТЕНИН. – М.: Издательский Дом МАГИСТР–ПРЕСС, 2000. – С. 365–375.

9. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование, 2003. – № 3. – С. 58–64.

10. **Шелер, М.** Формы знания и образование // М. Шелер.– Избранное. – М., 1994.

УДК 38.001

О. В. Сальдаева

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Осознание необходимости создания современной региональной системы непрерывного художественного образования изначально вносит в термин «региональная система художественного образования» принципиально новые смысловые аспекты, не сводимые к ее традиционной трактовке как форме, в которую облачается национально-культурное содержание. В современных социокультурных условиях, требующих взаимодействия национальной художественной культуры конкретного общества и субъектов региональных художественно-образовательных процессов, система становится средством решения задач воспроизводства национальной художественной культуры. Следовательно, проектируемая региональная система непрерывного художественного образования не представляет собой статичной, зафиксированной данности, а является развивающейся действительностью, от степени продуктивности функционирования которой зависит достижение тех целей, ради которых эта система создается. И с этих позиций употребление термина «региональная система непрерывного художественного образования» означает стремление использовать региональную систему художественного образования как средство целенаправленного непрерывного взаимовлияния, взаиморазвития и взаимообогащения национально-регионального компонента содержания. Обогащение художественного образования национально-региональным компонентом содержания, таким образом, создает предпосылки для укрепления функционального единства всей системы непрерывного художественного образования региона.

Соотнесенность общего и профессионально–педагогического художественного образования в реализации национально–регионального компонента в содержании позволяет судить о системе отношений между общим и профессиональным художественным образованием в процессе реализации данного

компонента как преемственных, что согласуется с идеями А. В. Батаршева, А. П. Владиславлева, С. М. Годника, Ю. Н. Кулюткина, А. П. Онушкина о преемственности и непрерывности образования.

Реализация принципов непрерывного образования (непрерывности, поступательности, преемственности, интегративности, самообразования) в структуре модели региональной системы непрерывного художественного образования основывается на сущности данного образования, которая состоит во включении национально-регионального компонента содержания в целостный процесс национального художественно-культурного развития личности. Данные принципы выполняют системообразующие функции как по отношению к региональной системе художественного образования в целом, так и к отдельным ее звеньям. Они существенно влияют на определение уровней и этапов, взаимосвязи компонентов художественного образования, обуславливают конкретные требования, направленные на достижение целостности:

– непрерывность и поступательность выражаются непрерывностью и последовательностью освоения национально-регионального компонента содержания на всех уровнях региональной системы художественного образования – от дошкольного к профессиональному;

– интегративность реализуется в достижении целостности и единства национальных художественно-культурных знаний с другими содержательными компонентами региональной системы художественного образования;

– преемственность постигается путем рассмотрения прямых и обратных связей региональной системы непрерывного художественного образования с предыдущими и последующими этапами художественного образования и включения обусловленных каждым из этапов компонентов (элементов) в содержание художественного образования.

Не подлежит сомнению, что региональная система художественного образования представляет собой не только социально-психологический, но и сложный социально-педагогический региональный феномен, обладающий собственной историей и логикой развития. В процессе конкретизации этого общего представления мы вскрыли пласт фундаментальных проблем, от которых нельзя отвлечься ни в процессе научно-теоретической реконструкции сущности художественного образования, ни в ходе построения новых художественно-образовательных институциональных практик. С осознанием этого факта мы связываем начало нового видения проблемы взаимосвязи национальной художественной культуры личности и общества. Этот тезис служит теоретической констатацией наличного места региональной системы художественного образования в традиционных унитарных социальных системах и обуславливает ее культурно-историческую самоценность в современных региональных общностях.

Современные регионы, будучи закономерным следствием национально-культурного прогресса и изменившихся демографических условий, демон-

стрируют более высокую, сложную организацию художественного образования как социально-педагогической области, так и многообразие художественно-ценностных потоков в содержании художественного образования, сознании и художественной деятельности отдельного индивида, окружающей человека национально-культурной действительности в целом. Исходя из тезы Б. С. Гершунского, что общество представляет каждому человеку возможность воспользоваться совокупностью образовательных звеньев, которые, преемственно связанные друг с другом, составляют систему образования, рассмотрим структуру современной региональной системы художественного образования [3].

Региональная система художественного образования выражает в своей основе сформировавшуюся государственную систему и различается с ней лишь масштабами и наличием видов образовательных учреждений. Она представляет собой многосоставную структуру, которая формирует разнообразные художественно-деятельностные способности и обогащает внутренний мир детей и учащейся молодежи (рис. 1).

Говоря об уровнях художественного образования, традиционно выделяют общее и профессиональное художественное образование. К средствам общего художественного образования относятся общеобразовательные школы.

Второй уровень соотносится с художественным образованием, осуществляемым в учебных заведениях, обучение в которых предполагает приобретение человеком определенного общественного статуса, связанного с профессиональной деятельностью в образовательных учреждениях ведомств образования и культуры. К средствам художественного образования данного уровня, именуемого профессиональным, относятся среднепрофессиональные (художественно-педагогические училища, педагогические колледжи и колледжи культуры) и высшие учебные заведения (педагогические вузы и консерватории, вузы культуры и искусства). Этот уровень носит логически системную социально-профессиональную направленность, когда молодые люди овладевают оптимумом знаний, умений и навыков в художественно-педагогической, художественно-исполнительской, музыковедческой или другой деятельности, то есть включаются в реальную социокультурную практику на основе познания художественного искусства и особенностей избранной сферы профессионального функционирования, овладения различными способами художественной деятельности. В настоящее время в учебных заведениях высшего уровня профессионального художественного образования имеются и различные ступени: бакалавриат, специализация, магистратура.

Но наряду с этими существуют еще уровни дошкольной художественной подготовки и послевузовского образования. Детские дошкольные учреждения являются самой первой институциональной формой, в которой проводится художественно-педагогическая работа с маленькими детьми. Послевузовское образование осуществляется через высшие учебные заведения второго уровня. Оно рассчитано на дальнейшее профессиональное совершенствование

квалифицированных специалистов через аспирантуру и ассистентуру, а также на переподготовку кадров посредством курсов при вузах и региональных учреждений повышения квалификации.

С позиций этапности региональное художественное образование структурируется как базовое и дополнительное.

Первый этап – базовый – реализуется в учебных заведениях общего и профессионального художественного образования, окончание которых связывается с получением конкретного образовательного документа.

Второй этап, совершаемый без отрыва от базового, дает дополнительную подготовку в учреждениях общехудожественного вида, в состав которых входят детские музыкальные школы и школы искусств, кружки и студии в различных Дворцах, Домах, Центрах, выполняющих работу по художественно–эстетическому воспитанию подрастающих поколений; специализированную подготовку в кружках и т. п., в СПУЗ и вузах.

Третий этап – неформальный. Он связан с деятельностью учреждений культуры и досуга (культурно-рекреационная среда), средств массовой информации (информационная среда) и семьи, которые так или иначе реализуют художественное образование неформально.

В качестве компонентов региональной системы непрерывного художественного образования рассматриваются цели художественного образования, содержание, методы, формы, условия, принципы. В соответствии с выделением в процессе разработки модели региональной системы непрерывного художественного образования составляющих «по горизонтали» (уровни) и «по вертикали» (компоненты) модель включает средства художественного образования, каждое из которых соответствует конкретному дидактическому процессу, включающему в себя весь компонентарный состав системы. В данном смысле основные характеристики компонентов будут расположены в каждом дидактическом процессе и соответствовать этапам региональной системы непрерывного художественного образования.

В связи с этим необходимо рассматривать особенности каждого дидактического процесса как в аспекте генезиса, так и функционирования компонентов региональной системы непрерывного художественного образования. В основе генезиса лежат требования социального и национального художественно–культурного прогресса к художественной подготовке подрастающих поколений на конкретном цивилизационном этапе развития общества и культуры. В современных условиях они находят свое преломление в воплощении главной цели региональной системы непрерывного художественного образования – развитии национальной художественной культуры личности. Цель становится реальным практическим ориентиром организации дидактических процессов в системе непрерывного художественного образования, определения национально–регионального компонента его содержания.

Национально–региональный компонент содержания художественного

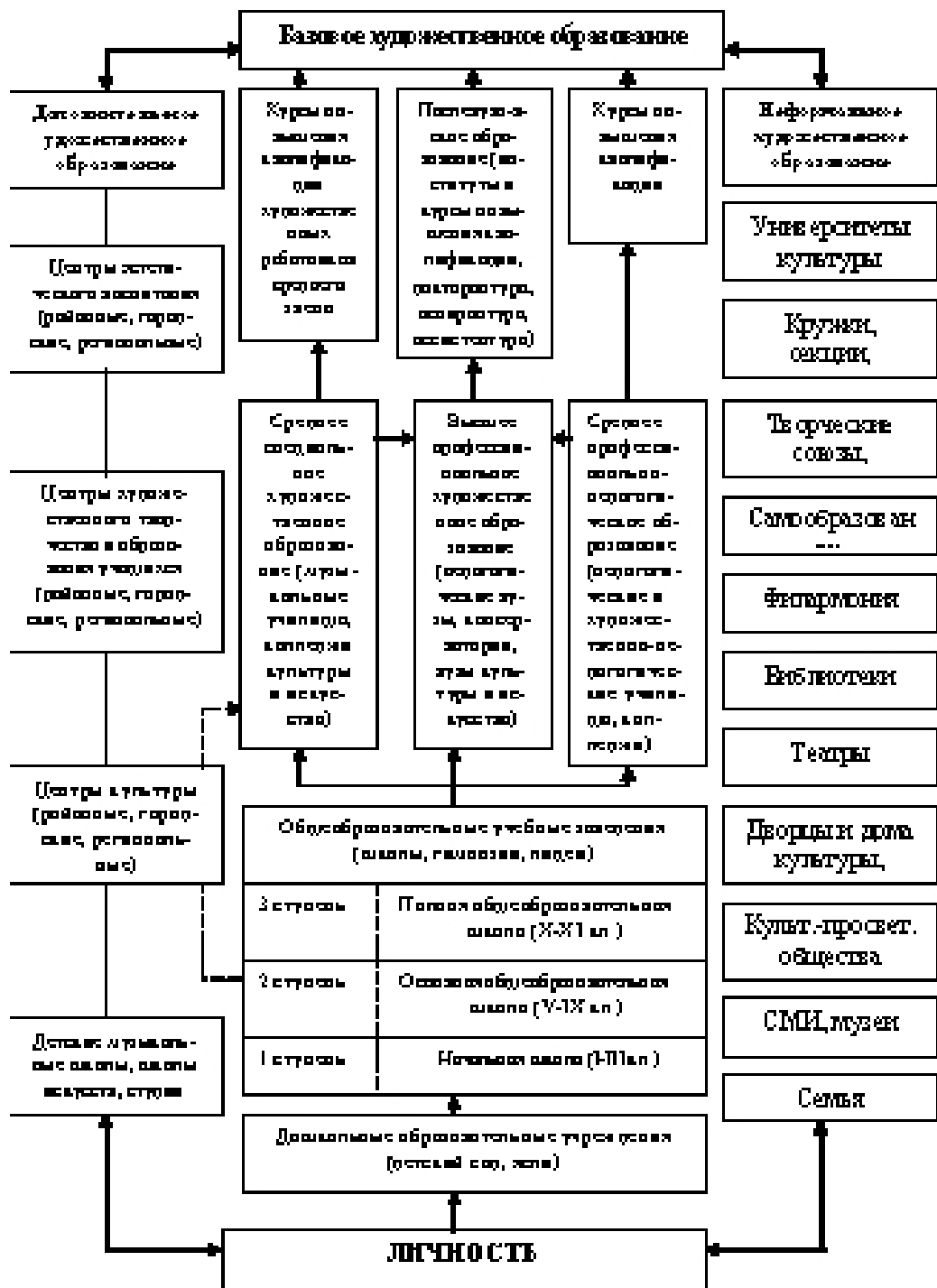


Рис. 1. Региональная система непрерывного художественного образования

образования рассматривается как опыт системных преобразований в организации художественного образования как региональной системы с обязательным учетом условий конкретики его особенностей и возможностей процессуального функционирования и развития как социально–педагогической системы.

Охарактеризуем общие принципы отбора и построения национально-регионального компонента содержания художественного образования в каждом дидактическом процессе регионального социума.

1. *Принцип соответствия национально-регионального компонента содержания целям развития национальной художественной культуры личности.* Данный принцип предполагает необходимость изменения традиционно узкого понимания национально-регионального компонента содержания, сводимого, в основном, к перечню определенных знаний о национальном искусстве.

Анализ результатов исследований этой проблемы на материале общего и профессионального художественного образования (Е. А. Коряжкина, И. Ю. Павлова, З. М. Явгильдина, А. Р. Якупова), а также общепедагогических работ, посвященных вопросам содержания образования (В. В. Давыдов, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, В. В. Скаткин, Н. Ф. Талызина) привел к выводу о том, что в национально-региональный компонент содержания художественного образования в общеобразовательной и высшей школе кроме традиционных должны быть включены и следующие обязательные составляющие:

а) система ценностных ориентации личности, то есть система чувств и переживаний ценностей национальной художественной культуры, определяющих отношение человека к окружающей национально–культурной действительности и отражающих социальный опыт эмоционально–ценностного отношения к действительности;

б) конкретная методология региональной системы художественного образования и методы ее использования в раскрытии и обосновании национально-регионального компонента содержания, то есть следующие элементы: основные термины и понятия, без которых невозможно понять и сознательно усвоить знания о национальной художественной культуре; научные факты, без знания которых нельзя понять закономерности функционирования национальной художественной культуры и образования; положения, раскрывающие сущность национальной художественной культуры, объективные связи между коллективной и индивидуальной познавательной и творческой национально–культурной художественной деятельностью; система научных знаний о национальном художественном искусстве и закономерностях его развития (специфика языковых средств, формообразования, гармонический склад и т. д.); знания о методах познания национального художественного искусства; ведущие направления развития национальной художественной культуры, имеющие общечеловеческое значение, в свете которых должен изучаться национально-региональный компонент;

в) система ориентиров, объективно необходимых для осознания и переживания обучающимися значимости их общения с национальной музыкой фольклорной и профессиональной традиций.

2. Принцип соответствия национально–регионального компонента содержания требованиям построения органически целостной региональной системы непрерывного художественного образования предполагает в процессе определения содержания национально–регионального компонента образования опору на критерии, в соответствии с которыми должен производиться отбор национально–художественно–культурного материала с целью преобразования его в образовательный материал.

2.1. Критерий гуманизации. Реализация данного критерия осуществляется через раскрытие гуманной сущности взаимоотношений человека и окружающей национально–культурной художественной действительности, рассмотрение идей исторической эволюции общества и культуры, национальных художественных ценностей как идеального общечеловеческого варианта, к которому следует стремиться через отбор национально–регионального компонента содержания.

2.2. Культурологический критерий. Целью включения национально–регионального компонента в содержание образования является развитие национальной художественной культуры личности. Можно утверждать, что на каждом этапе национально–культурной подготовки обучающиеся овладевают элементами национальной художественной культуры общества, к которой человек стремится на протяжении своего жизнетворчества.

2.3. Критерий фундаментальности определяет наличие в содержании методологического базиса, опирающегося на положения и идеи философии, культурологии, музыкознания, педагогики, психологии, социологии и других наук. Междисциплинарное содержание общего и профессионального художественного образования на современном этапе развития науки о региональной системе непрерывного художественного образования объединяется вокруг таких фундаментальных понятий, как «национальная художественная культура общества», «ценности национальной художественной культуры», «национально–культурная художественная деятельность», результативность по структурно–морфологической (понятия, закономерности, идеи, структура) и функциональной (проблемы, методы, деятельность) формам.

2.4. Критерий историзма позволяет понять, что только в исторической ретроспективе обучающимся могут открыться ценности своего национально–культурного бытия.

2.5. Критерий интегративности предполагает различные виды интеграции знаний в контексте национально–регионального компонента.

2.6. Критерий дифференциации. Интегративность и дифференциация подразумевают внесение национально–регионального компонента содержания в вертикально и горизонтально развивающиеся линии процесса художественной подготовки. При этом дифференциация выступает как учет инди-

видуально–личностных особенностей обучающихся посредством их объединения и организации различного художественного обучения (по содержанию, объему, сложности, доступности, формам, методам и приемам) с целью развития национальной художественной культуры личности подрастающих людей и формирования у них национально–культурных способов художественной деятельности.

2.7. Критерий проблемности. Проблемность стимулирует высокую степень активности познавательной национально–культурной художественной деятельности, напряжения умственных сил обучающихся на пути творческого осмысления проблемной задачи, не имеющей очевидных путей решения. Проблемно–организованное национально–культурное знание включает в качестве основы своей когнитивной структуры проблему, определяющую научный поиск в ее решении.

2.8. Критерий национальной художественно–культурной направленности предполагает ориентацию на содержание, нацеленное на решение актуальных задач развития национальной художественной культуры личности, поэтому закономерным видится перенос центра тяжести в национально–региональном компоненте содержания на те знания и способы деятельности, творческий опыт, которые окажутся необходимы человеку в познавательной и творческой национально–культурной деятельности.

2.9. Деятельностный критерий относится и к процессу отбора содержания, и к процессу обучения, где основополагающим становится постановка адекватных уровню национального художественно–культурного развития обучающихся задач, выполнение творческих заданий, затрагивающих мотивационно–ценностную, когнитивную и операциональную сферы личности.

3. *Принцип соответствия национально–регионального компонента содержания художественного образования психолого–педагогическим требованиям означает, что при построении национально–регионального компонента содержания необходимо учитывать и его логику, и логику дидактического процесса, в котором данное содержание реализуется, то есть дидактический процесс должен включать не только национально–региональный компонент содержания, но и средства и методы организации процесса усвоения этого содержания.*

В формировании содержания образования участвуют, как известно, все учебные заведения, в которых оно воплощается. Отсюда становится понятно, что механизм реализации указанного содержания художественного образования предусматривает участие в данном процессе учебных заведений не только одного уровня. Он требует взаимосвязи общеобразовательной и профессиональной художественных школ, благодаря которой система художественного образования в регионах призывается и решать задачу национального художественно–культурного развития молодых людей, и претворять в жизнь принцип непрерывности. Учитывая то, что в качестве элемента, объединяющего структуру региональной системы художественного

образования, мы выдвигаем идею единства учебных заведений в реализации национально–регионального компонента содержания художественного образования, раскроем ряд концептуальных положений нашего исследования.

Во-первых, культурные ценности художественного образования в проектируемой нами системе предстают как отражение в непрерывно организованной институциональной форме ценностей национально–культурной общественной среды. Во-вторых, любой художественно–образовательный процесс должен быть системно и целенаправленно структурирован и должен проявлять себя как часть сложной региональной системы. В-третьих, в каждом учебном заведении должна создаваться своя национально–культурная образовательная среда, в которой, в свою очередь, происходит процесс присвоения и художественно–деятельностного воспроизведения актуализированных ценностей национальной художественной культуры. В-четвертых, ассимиляция нового в процессе познания не должна сводиться только к раскрытию его информационного аспекта, а базироваться на педагогическом управлении такой национально–культурной художественной подготовкой и ее организацией, которая служит необходимым условием развития национально–ценностного в сознании и деятельности самих учащихся. В-пятых, поскольку региональное художественное образование, понимаемое в самом широком смысле, включает в себя и когнитивное, и операциональное начала, постольку развитие региональной системы непрерывного художественного образования – это не просто развитие искусства применения национально–ценностного в содержании, а наличие глубоких качественных преобразований в индивидуально–личностном сознании людей, в знаниевом аппарате и способах художественной деятельности детей и учащейся молодежи.

С этой точки зрения, суть взаимодействия региональной системы художественного образования как сложной структуры с национально–культурной общественной средой состоит в том, что она является не только частью национальной художественной культуры этой региональной среды вообще, но и частью социально–педагогического (содержательно–структурного), организационно–педагогического (процессуального), психолого–педагогического (развивающего) влияния на индивида в интересах подготовки его к познанию, присвоению и воспроизведению общественного национально–культурного художественно–деятельностного опыта.

Исходя из вышеизложенного, выделим следующие социально–педагогические (содержательно–структурные) условия организации художественного образования как региональной ценности, обеспечивающей художественно–культурное развитие индивида качественной национально–культурной художественной подготовкой.

1. Целостность национально–культурного развития человека в региональной системе непрерывного художественного образования, выражающей единство национально–ценностного содержания образования в каждом из учебных заведений и самостоятельность, автономность средств художествен-

ного образования.

2. Системность в структуре национально–культурной художественной подготовки детей и учащейся молодежи, проявляющая себя во взаимосвязанности и взаимообусловленности разноуровневых средств художественного образования.

3. Непрерывность художественного образования, предполагающая совокупность преемственных процессов национальной художественно–культурной подготовки в архитектонике художественного образования и ориентация на непрерывное национальное художественно–культурное развитие личности молодого человека.

4. Преемственность в динамике непрерывного художественного образования, выступающая в виде связей целеполагания, логики развития национально–ценностного содержания, форм, методов и средств художественного обучения.

5. Преемственность национально–культурной художественной подготовки должна осуществляться комплексно в непрерывной системе образования во взаимосвязи учебных дисциплин как в общеобразовательной, так и в профессиональной школе. Принцип преемственности должен ориентировать на создание национально–культурной образовательной среды на всех уровнях художественного образования.

6. Реализация национально–регионального компонента содержания в системе непрерывного художественного образования должна *осуществляться опережающими* темпами в контексте современных национально–культурных воспроизводственных процессов и обострения духовного кризиса в стране.

Основные направления непрерывности региональной системы художественного образования отмечены в рис. 2.

Исходя из важности соединения и координации общего и профессионального образования в диалектической взаимосвязи технологии учебно–воспитательного процесса, социально–психологических факторов и формирования духовно–личностных качеств (Ю. К. Бабанский, П. И. Пидкасистый, И. П. Подласый, Н. Ф. Талызина), подчеркнем, что региональная система непрерывного художественного образования, отражая сущностный состав национально–регионального компонента содержания, структурно–процессуальные особенности, представляет собой содержательно–системное строение. Оно объединяет в себе следующее: а) художественно–образовательное целое, представляющее собой в национальной художественной культуре ре-

Уровни				
общее		профессиональное		
дошкольное	школьное	среднепро- фессиональное	высшее	послевузовское
Средства				
принципы	регионализации, развития, интеграции, дифференциации, демократизации, гуманизации, преемственности, культурологический принцип			
цели	генерализованные и иерархизированные (общие и конкретизированные)			
процесс	уровни образования и этапы учебного процесса, включающие упорядоченную совокупность соответствующих целей, содержания, методов, форм организации, принципов			
содержание	виды элементов национально-регионального компонента содержания; фрагменты содержания, соответствующие общим и конкретизированным целям обучения			
методы	классификация методов обучения; конкретное сочетание методов, обеспечивающее реализацию соответствующего фрагмента национально-регионального компонента содержания			
формы	массовые, групповые, индивидуальные, урочные, внеклассные, внешкольные			
условия	взаимосвязанное отражение федерального и национально-регионального компонентов в средствах образования; реализация интеграции, дифференциации, индивидуализации в учебном процессе; обеспечение личностно-деятельностных позиций, выполнение учебных заданий			

Рис. 2. Основные направления непрерывности региональной системы художественного образования

гионального социума синтез структурных и содержательных составляющих; б) региональный художественно-образовательный процесс, выражающий дидактический аспект национально-культурной художественной подготовки людей; в) художественное образование человека, отражающее период приобретения индивидом определенного уровня национального художественно-культурного развития, воплощаемого в познавательной и творческой художественной деятельности.

Выделенные показатели свидетельствуют, что региональную систему непрерывного художественного образования необходимо рассматривать с трех позиций: как личностно–направленный процесс художественной подготовки, ориентированный на познание национального художественного искусства и овладение индивидом различными способами национально-культурной художественной деятельности; как структурную организацию, то есть совокупность дифференцированных дидактических процессов, направленных на разработку и реализацию национально-регионального компонента содержания и на формирование разнообразных способов познавательной и

творческой национально-культурной художественной деятельности субъектов; как систему непрерывного художественного образования, учитывающую региональную организацию составляющих ее элементов и отождествляющую себя с общероссийской системой художественного образования.

Библиографический список

1. **Батаршев, А. В.** Преемственность обучения в общеобразовательной и профессиональной школе (Теоретико-методологический аспект) / А. В. Батаршев / под ред. А. П. Беляевой. – СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 1996. – 80 с.
2. **Владиславлев, А. П.** Непрерывное образование. Проблемы и перспективы. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 36 с.
3. **Гершунский, Б. С.** Педагогические аспекты непрерывного художественного образования // Вестник высшей школы. 1987. – № 8. – С. 22–29.
4. **Годник, С. М.** Процесс преемственности высшей и средней школы / С. М. Годник. – Воронеж : Изд-во Воронеж, ун-та, 1981. – 208 с.
5. **Онушкин, В. Г.** Непрерывное образование - приоритетное направление науки / В. Г. Онушкин, Ю. Н. Кулюткин // Педагогика. – 1989. – № 2. – С. 86–90.

Е. А. Эм

ОБУЧЕНИЕ ДЕКОДИРОВАНИЮ НЕВЕРБАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

В последние годы отмечается повышенный интерес к различным аспектам невербального языка, что, очевидно, объясняется возможностью соотнесения невербальных сигналов с социально-психологическими характеристиками личности. Вместе с тем нельзя сказать, что интерес к невербальным аспектам общения является сиюминутным, прагматическим, возникшим лишь в последнее время. Данная область знаний привлекала внимание, как теоретиков, так и практиков, а постоянное обращение к ней, безусловно, служило основанием для лучшего понимания специфики невербального языка и его функций в жизнедеятельности человека.

Невербальные средства общения полифункциональны и неоднородны по своей природе, включают широкий спектр явлений. В зависимости от того, с какой позиции рассматриваются невербальные средства общения – как коммуникативный феномен, вид взаимодействия, предмет социальной перцепции – проблема кодирования-декодирования «вместе с оригинальностью звучания приобретает решение, ограниченное рамками этих дисциплин» [2, с. 87]. На основе обозначенных позиций возможно выделить феномены невербальной коммуникации, поведения и интеракции.

Проблеме кодирования – декодирования невербальных коммуникаций посвящено достаточно большое количество работ, которые убеждают в том, что конвенциональные, интенциональные, произвольные жесты, телодвижения, позы, выражения лица успешно кодируются и декодируются. Авторы (А. А. Акишина, Т. Е. Акишина, М. С. Андрианов, И. Н. Горелов, Х. Кано, Г. В. Колшанский) обращают внимание на то, что невербальные коммуникации – это система знаков, символов, использующаяся для передачи информации с большой степенью точности, которые в той или иной степени отчуждены и независимы от психологических и социально-психологических качеств личности. Они имеют достаточно четкий круг и могут быть описаны как лингвистические знаковые системы [2; 3; 5].

Невербальные интеракции также привлекают внимание исследователей. Несмотря на наличие достаточного количества описаний различного рода невербальных взаимодействий, в них зафиксирована совокупность элементов невербальных интеракций, имеющих широкое поле психологических значений. Однако попытки создать невербальные коды двух и более людей не увенчались успехом.

Невербальное поведение является составной частью целостного поведения

личности, являясь культурно – историческим, интерперсональным феноменом. Современные социологические и этнопсихологические исследования [4], работы, выполненные в области психологии эмоций, а также многочисленные данные о влиянии среды на невербальное поведение человека, подтверждают факт существования устойчивых форм поведения (алгоритмов, «паттернов») у людей одной эпохи, одного круга, одного уровня культуры. В них представлены сочетания индивидуальных личностных форм поведения с групповыми, социокультурными. Ядро невербального поведения составляют «самые разнообразные движения (жесты, экспрессия лица, взгляд, позы, интонационно – ритмические характеристики голоса, прикосновения), которые сопряжены с изменяющимися психическими состояниями человека, его отношениями к партнеру, с ситуацией взаимодействия и общения» [2, с. 88]. В. А. Лабунская отмечает, что невербальное поведение частично представлено самому субъекту общения, он не видит напряжения мышц лица, изменения пластики поз. В то время как партнер по взаимодействию имеет возможность наблюдать за его невербальным поведением в полной мере, с использованием различных каналов невербального общения и формировать психологически многозначный образ о нем. Постоянная представленность партнеру по общению приводит к формированию функции маскировки действительных переживаний и отношений. С целью маскировки своего «Я» человек использует различные «невербальные маски». Но как бы успешно он их не использовал – «действительные переживания непременно заявят о себе в неконтролируемых комплексах движений, в используемых «невербальных штампах», «невербальных привычках»» [2, с. 88].

Таким образом, невербальное поведение в отличие от невербальных коммуникаций представляет собой более сложное явление и именно в связи с невербальным поведением обсуждается проблема декодирования. Ее экспериментальное и практическое решение затруднено особенностями самого феномена «невербального поведения»: его многокомпонентностью, разноуровневыми связями между ними, огромным разнообразием процессов, посредством которых оно формируется. У субъектов общения в процессе жизнедеятельности формируются интерпретационные схемы, различающиеся по содержанию, структуре, уровню анализа. В конечном итоге именно они задают направления декодирования (интерпретации) невербального поведения и влияют на адекватность его опознания [2; 6].

В. А. Лабунская отмечает, что ряд исследователей отрицают возможность интерпретации невербальных коммуникаций и поведения в связи с отсутствием единых интерпретационных схем, жестко регламентированных значений невербальных сигналов. Так, Е. И. Фейгенберг и А. Г. Асмолов в статье «Некоторые аспекты исследования невербальной коммуникации: за порогом рациональности» отмечают, что невербальная коммуникация является преимущественным выражением смысловой сферы личности и представляет собой непосредственный канал передачи личностных смыслов, в связи с

чем невозможно создать универсальный код, словарь невербального языка [7]. Но, как отмечает В. А. Лабунская, «данный вывод имеет отношение к определенным аспектам невербального поведения личности», а «отношение к декодированию как к «безнадежному занятию» появляются тогда, когда гиперболизируются одни характеристики и недооцениваются другие». Другим немаловажным фактором выступает обозначение всех явлений спектра, относящихся к невербальному языку, одним термином, например, «невербальные коммуникации» [2, с. 87].

По мнению большинства исследователей (Л. И. Анцыферова, Н. М. Гаджиева, Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская, Ю. Н. Емельянов, В. А. Лабунская, О. О. Пугачевский, Е. В. Кузнецова, В. А. Лабунская и др.) невербальную информацию не только возможно декодировать, но и организовывать обучение по этому направлению. Так, Ю. Н. Емельянов отмечает, что «обучение кодированию и декодированию невербальных сообщений составляет одну из основных методических задач» [1, с. 85]. Как следствие сказанного, одним из разделов работы при комплексном обучении общению в учебно–тренировочных группах необходимой рекомендацией становится включение упражнений для формирования умений декодирования невербальной информации. Н. В. Самоукина включает ряд упражнений по развитию умений декодирования невербальной информации у учителей в раздел работы, посвященный развитию педагогической интуиции. Н. М. Лебедева, О. В. Лунева, Т. Г. Стефаненко отмечают необходимость формирования знаний об этнических особенностях проявления невербальных средств общения и умений декодирования невербальной информации у школьников с целью формирования толерантности к другой культуре [4].

Следовательно, возможно организовывать целенаправленное обучение декодированию невербальной информации. Однако обучение декодированию невербальной информации представляет определенную трудность.

Главная причина кроется в том, что остается нерешенной центральная проблема психологии невербального общения – взаимосвязь невербального поведения с социальными и социально–психологическими характеристиками личности и группы. Следует отметить, что многие исследовательские традиции в психологии невербального поведения сложились под сильным влиянием естественнонаучного подхода или лингвоцентрических идей анализа невербальных коммуникаций, что привело к возникновению ситуации, для которой все более характерным является противопоставление двух позиций. С одной стороны, гиперболизация жесткости связей между невербальным поведением и психологическими характеристиками личности; с другой – отчуждение «языка тела» от личности, превращение его в «текст», систему знаков, в некий культурный символ.

В. А. Лабунская выделяет ряд ограничений, затрудняющих процесс обучения как кодированию, так и интерпретации невербального поведения: «индивидуалистическая редукция» – невозможность прогнозирования про-

цесса декодирования в группах в связи с тем, что в обучающих программах используется стимульный материал, содержащий отдельные элементы невербального поведения без использования невербальных интеракций; «лингвоцентризм» – придание невербальному поведению статуса лингвистической системы, приводящий к попытке создания «словарей», содержащих набор движений, обладающих психологической однозначностью без учета факторов, влияющих на процесс декодирования; «психологическая редукция» – поиск только собственно психологического содержания невербального поведения; «социально – перцептивная редукция» – сведение процесса декодирования к установлению жестких связей между невербальным компонентом и его психологическим наполнением и др. [2, с. 91].

Таким образом, при обучении декодированию невербального поведения одной из первостепенных задач является «задача актуализации личностного знания, тех смысловых связей, которые сложились у субъектов интерпретации невербального поведения» [2, с. 91].

В основе обучения декодированию невербального поведения должен лежать формирование взгляда на него как на важнейший источник информации о внутреннем мире личности, раскрывающий неосознаваемые, неконтролируемые его стороны.

В психолого-педагогической литературе представлен широкий спектр методов обучения декодированию невербальной информации. В этой связи встает проблема отбора и использования таких методов, технологий и форм, которые повысили бы качество процессов обучения, сделали бы их более производительными, действенными и плодотворными. Для решения этой задачи необходимо отобрать, объединить и интегрировать в одну взаимосвязанную систему существующие методы эффективного обучения, разработать технологию реализации компетентного подхода.

Ю. Н. Емельянов [1] в своей работе по оценке и освоению традиционных и лабораторных методов исходил из конкретных задач обучения специалистов коммуникативных профессий. Основной целью организуемого обучения – развивать в человеке его социальный интеллект (устойчивая способность понимать себя и других людей, прогнозировать межличностные события) и совершенствовать коммуникативную компетентность, проникая за барьеры инерционности и субъективизма. При обучении декодированию невербальной информации, наряду с традиционными, использовал следующие методы: дискуссии; разбор казусов из практики; дидактические и ролевые игры; тренировку межличностной чувствительности и невербальных проявлений; видеозапись; танцевальную терапию; драматизацию.

Однако, при организации обучения, по мнению Ю. Н. Емельянова, большое значение имеет форма проведения занятий. В качестве наиболее адекватной целям обучения, исследователь выделял обучение в учебно–тренировочной группе. Основной принцип работы группы – обучение и тренировка. Исследователь отмечал, что для осуществления полноценного обучения особо

важными являются субъект – субъектные отношения между обучающим и обучаемым, «установление которых при традиционных формах обучения является весьма непростым делом» [1, с. 82]. В качестве преимуществ групповой формы работы были заявлены следующие: «открытость» участников группы друг другу; создание условий для формирования общепонятного психологического языка; осознание грани между процессуальным и содержательным аспектом коммуникации; понимание структурно–функциональных взаимоотношений в жизни групп и коллективов.

Ю. Н. Емельянов отмечает, что при традиционных формах обучения невербальные средства общения «игнорируются или подавляются». Обозначив обучение кодированию и декодированию невербальных сообщений как одну из «основных методических задач», предложил решение этой задачи через «сенситивизацию физических действий», которая заключается в осознании своих пространственных перемещений, телесной оболочки Я, функционирования организм в целом. Основная цель такого обучения – «синэстетическое прочувствование и осознание внутреннего единства всех знаковых систем и своей телесной природы» [1, с. 85]. В результате целенаправленного обучения участники должны овладеть рядом умений: думать об отдельных частях своего тела; понимать ритм, импровизируя танцевальные движения; понять такие параметры движения, как энергия, скорость, направление, связав их с экспрессивными формами самовыражения (спонтанными, воспитанными, контролируемыми).

В. А. Лабунская, подчеркивая необходимость целенаправленного обучения навыкам декодирования (интерпретации) невербального поведения рекомендовала использовать следующие методы: невербальные энкаунтер – техники (В. Шутц, К. Роджерс); метод «физических действий» по системе Станиславского; метод моторного подражания (имитации) образцов и моделей невербального поведения; метод аутогенной тренировки (отдельные упражнения); метод психодрамы; метод анализа конкретных ситуаций общения.

В. А. Лабунская, Т. А. Шкурко для развития умений декодирования невербальной информации разработали программу танцевально-экспрессивного тренинга, в основе которого лежат приемы танцевальной психотерапии. Конечной целью обучения является развитие личности в целом через развитие экспрессивного «Я». При обучении используются различные методические приемы: «кинестетическая эмпатия», т. е. принятие партнера посредством «отзеркаливания» его движений; экспериментирование с различными элементами экспрессии и прикосновением; работа с «мышечным панцирем», в том числе с мышечными зажимами экспрессивных движений; целенаправленный выбор темы танцевальных упражнений; организация различных видов обратной связи от «подстрочного комментария» к движению до метафорической и психоаналитической интерпретации танцевального движения, взаимодействия [3, с. 35].

А. А. Леонтьев, характеризуя проблему обучения «социальным навыкам»

общения выделил три метода обучения в зарубежной психологии: простая тренировка в заданной ситуации; тренировка («ролевая игра») с позитивным подкреплением; метод Т-групп [5, с. 208].

Подведя итог, отметим, что в научной литературе не существует определенной классификации методов обучения декодированию невербальной информации. Не обнаружено нами и использование единственного метода обучения. Как правило, при обучении декодированию невербальной информации используется сочетание методов. Следует отметить и тот факт, что выбор метода обучения декодированию невербальной информации достаточно труден. Трудность выбора обусловлена спецификой невербальных феноменов (трудность фиксации, многозначность, зависимость от социально-культурной и этнической среды и т. д.), а также особенностями процесса декодирования невербальной информации (зависимостью от опыта личности, проекционных механизмов, сложившихся интерпретационных схем и т. д.). К тому же, при определении методов обучения декодированию невербальной информации, мы пришли к выводу, что в данном случае правомернее будет говорить не о каком-то конкретном методе обучения декодированию невербальной информации, а о целой технологии обучения, включающей совокупность методов, способов, методических приемов обучения декодированию невербальной информации. Эта технология в конечном счете и будет составлять содержание обучения декодированию невербальной информации.

На наш взгляд, при выборе метода обучения декодированию невербальной информации необходимо учитывать возраст обучающегося. Проблема интерпретации невербальной информации интересует, прежде всего, взрослого, кроме того, в приведенных исследованиях объектом обучения является также взрослый человек, поэтому при выборе наиболее эффективной обучающей технологии необходимо учитывать и принципы обучения взрослых: самостоятельности; кооперативности; рефлексивности; инновационности; элективности; опоры на опыт; индивидуализации обучения; контекстности обучения; актуализации результатов обучения; развития образовательных потребностей (П. А. Бавина, Т. Г. Браже, С. Л. Братченко, С. Г. Вершловский, С. И. Змеев, А. П. Панфилов, М. Ш. Ноулз, Дж. Равенна и др.). Данный перечень характеристик используют как «систему координат» при подборе дидактической технологии развития умений декодирования невербальной информации у взрослых.

Таким образом, проведенный анализ существующих методов и дидактических систем формирования невербальной компетентности позволил сделать следующие выводы. Программа обучения умениям декодирования невербальной информации должна обеспечивать выполнение следующих условий: осознание своего собственного невербального поведения; расширение репертуара своих выразительных движений; изучение семантического поля различных невербальных средств с точки зрения коммуникации, перцепции, интеракции; формирование представления о процессе декодирования (ин-

терпретации) как сложном творческом мыслительном процессе; выявление условий, влияющих на процесс декодирования невербальной информации; повышение успешности адекватного декодирования невербальной информации; использование умений декодирования невербальной информации в управлении процессами общения и разрешения конфликтных ситуаций.

Дидактическая система должна включать следующие структурные компоненты: педагогическую цель, содержание курса, систему тренинговых упражнений, субъектов образовательного процесса. При создании и осуществлении программы необходимо учитывать как традиционные дидактические принципы (систематичность и последовательность воспитания и обучения; постепенность усложнения материала и др.), современные педагогические принципы (гуманизация обучения и воспитания; широкое использование разнообразных методов и приемов; комплексный подход к обучению и др.), так и андрагогические принципы (самостоятельность, кооперативность и др.).

Библиографический список

1. **Емельянов, Ю. Н.** Обучение общению в учебно-тренировочной группе // Психологический журнал. – 1982. № 2. – Т. 8. – С. 81–87.
2. **Лабунская, В. А.** Проблема обучения кодированию-интерпретации невербального поведения // Психологический журнал. – Т.18. – № 5. 1997. – С. 85–94.
3. **Лабунская, В. А., Шкурко Т. А.** Развитие личности методом танцевально-экспрессивного тренинга // Психологический журнал. – Т. 20. – 1999. № 1. – С. 31–38.
4. **Лебедева, Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г.** Тренинг этнической толерантности для школьников: Учебное пособие для студентов психологических специальностей. – М.: Привет, 2004. – 358 с.
5. **Леонтьев, А. А.** Психология общения.-3-е изд. М.:Смысл, 1999. – 320 с.
6. **Пугачевский, О. О.** Коммуникативно-смысловые детерминанты проекции личностных особенностей в интерпретации невербального поведения // Мир психологии. – 2001. № 3. – С. 103–111.
7. **Фейгенберг, Е. И., Асмолов А. Г.** Некоторые аспекты исследования невербальной коммуникации: за порогом рациональности // Психологический журнал. – 1989. № 6. – С. 58–66.

А. Н. Ключенко

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО ВОЕННОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Коренные преобразования в политической, экономической и социальной жизни страны наложили отпечаток на служебно – боевую деятельность Вооруженных Сил России. Заметно изменились приоритеты в деятельности войск, обусловленные повышением их роли в защите интересов личности, общества и государства. Значительно возросли масштабы и сложность задач в борьбе с международным терроризмом, ликвидации незаконных вооруженных формирований, бандитских групп и организаций, обеспечению общественной безопасности и стабильности. Это вызывает необходимость реформирования Вооруженных Сил России, системы их комплектования, подготовки и применения. Одной из целей реформы является переход к профессиональной армии. В свою очередь, это предъявляет новые требования к проведению боевой и морально – психологической подготовки военнослужащих, и тем, кто непосредственно отвечает за её организацию и проведение.

Офицерский корпус – кадровая основа любой армии, она формируется в военных учебных заведениях. Система военного образования – неотъемлемая часть системы профессионального образования страны. Военно – учебные заведения России работают в общем правовом поле с гражданскими высшими учебными заведениями и руководствуются единым законодательством в области образования. Вместе с тем они имеют свои особенности, обусловленные спецификой военной службы, особенностями формирования кадрового заказа на подготовку военных специалистов и рядом других факторов, один из которых состоит в том, что вузы готовят выпускников не для открытого рынка труда, а целевым назначением на конкретные воинские должности в войсках [2; 5].

Профессиональная подготовка как основная характеристика деятельности военного преподавателя, представляет собой процесс его самореализации как субъекта образовательной системы вуза, которая на основе использования предметов и средств этой подготовки обеспечивает получение совокупных результатов педагогической деятельности.

Профессиональная подготовка характеризуется общими для каждого преподавателя военного учебного заведения этапами и рассматривается как продвижение наиболее способных личностей по ступеням служебной лестницы, проходя через которые, они становятся профессионалами в иерархизированной организации военного вуза. Основными являются этапы становления, достижения успеха, карьерного продвижения [1; 6; 7].

На социально – профессиональный статус преподавателя военного вуза

влияет комплекс социальных, профессиональных, материальных и психологических факторов. Социальный статус военных преподавателей в настоящее время обусловлен рядом факторов общего и специфического характера. За последнее десятилетие в российском социуме происходила смена базовых ценностей – ориентационных компонентов общественного сознания. Показатель социального статуса профессии преимущественно стал определяться по уровню материального достатка её представителей. Одним из основных показателей, характеризующих социально – профессиональный статус военного преподавателя, являются оценка степени своей самореализации в профессиональной деятельности и соответствующий ей индивидуально осознаваемый уровень признания своих заслуг [3; 4].

Интегрирование социальных, профессиональных, материальных и психологических факторов определяет социально - профессиональный статус военного преподавателя вуза и его карьерное продвижение.

Стратегия управления профессиональной подготовкой военного преподавателя должна учитывать как влияние социальных норм и ценностей на субъект действия, так и диапазон реальных возможностей.

Социальное регулирование – это организация и координация деятельности военных преподавателей, которые осуществляются с учетом ценностно – нормативных критериев, лежащих в основе выбора необходимых факторов жизнедеятельности, образующих спектр реальных возможностей социальных групп. Целенаправленное управление профессиональной подготовкой военных преподавателей возможно лишь в случае эффективного управления мотивациями их поведения. Именно здесь особое значение принадлежит социальным ценностям и нормам. Социальные ценности и социальные нормы могут быть автономными критериями выбора вариантов социального поведения военного преподавателя в процессе профессиональной подготовки.

Главная роль кафедры состоит в том, что она выступает источником жизнеспособности и эффективности системы профессиональной подготовки преподавателя военного учебного заведения и является основой механизма управления этой сферой деятельности. Кафедра является основным учебно – научным подразделением военно – учебного заведения, представляется как социальный субъект и рассматривается как целостная система с учетом внутренних и внешних проблем. Она способна к адаптации и развитию, ей присущи индивидуальность и внутренняя культура, способность к целеследованию и самоорганизации за счет внутренней активности. На первый план выдвигаются проблемы существования: жизнеспособности и целостности, через призму которой ставятся и решаются собственно социальные и психологические проблемы внутри организационной управленческой деятельности.

Профессиональная подготовка военных преподавателей подразумевает все профессиональные изменения и продвижения, происходящие в служебной биографии индивида. В то же время профессиональная подготовка военных преподавателей представляет собой часть всеобъемлющего процесса

профессиональной мобильности, которая подразумевает перемещение индивидуумов в военной организации между различными позициями в иерархиях социальной стратификации. Служебная карьера военного преподавателя, чаще всего выступает объективным измерителем восходящей траектории. Параметры ожидаемой служебной карьеры связаны с уровнем притязаний, или амбиций. Под притязанием рассматривается совокупность социально значимых потребностей, связанных с карьерным ростом и профессиональными достижениями военного преподавателя. Подавляющая часть притязаний военного преподавателя связана с ожидаемыми высокими социальными позициями.

Авторское определение **профессиональной подготовки военных преподавателей в образовательной системе вуза** предполагает, что это сознательный, целенаправленный процесс повышения уровня своей профессиональной компетентности и развития профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями профессиональной деятельности и личной программой карьерного роста.

Проведенный нами анализ работ военных ученых показал, что вопросы совершенствования профессиональной подготовки преподавателей военного вуза в нынешних условиях стоят очень остро. Они концентрируются вокруг основной проблемы – повышения готовности выпускников высших военных учебных заведений к самостоятельной и творческой деятельности при решении сложных служебно – боевых задач в различных условиях. Считаем, что уровень профессиональной подготовки военных преподавателей не вполне соответствует содержанию новой военной доктрины, требованиям государственных образовательных стандартов, вводимых в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании», концепции развития внутренних войск в современных условиях. Это вызвано рядом объективных причин:

- затянувшимся временем на поиски и реализацию новых подходов в подготовке офицерских кадров для внутренних войск;
- отставанием нормативно – правового обеспечения военного образования во внутренних войсках от современных требований, его отсутствием в формировании государственного заказа на подготовку командных кадров для внутренних войск;
- неудовлетворительным финансированием и, как следствие, использованием устаревших образовательных технологий обучения и соответствующей им материально – технической базы;
- снижением научного и педагогического потенциала высшей военной школы;
- разрушением старой педагогической системы и низким качеством профессиональной подготовки молодых научно – педагогических кадров в высших военно – учебных заведениях;
- сокращением военных и социально – психологических исследований;
- несовершенством единой образовательной системы для вузов внутрен-

них войск и слабой логической связью между квалификационными требованиями к выпускникам, учебными планами, содержанием учебных программ и тематических планов преподаваемых дисциплин [1; 3; 5].

В связи с этим, в результате нашего исследования определена военно - профессиональная сфера деятельности военных преподавателей в образовательной системе высшего военного учебного заведения, которая включает следующие компоненты:

1. Обеспечение соответствия между образом военно – профессиональной деятельности и реальной действительностью. Связь военной теории с жизнью и деятельностью внутренних войск.

2. Обеспечение приоритета профессиональной подготовки военных преподавателей в образовательной системе.

3. Морально – психологическое обеспечение формирования у военных преподавателей потребности в профессиональной подготовке.

4. Обеспечение комплексного подхода к формированию потребностей, мотивации, установок, перспектив и целей профессиональной подготовки военных преподавателей.

5. Объективная оценка результатов учебной и служебно – боевой деятельности военных преподавателей. Повышение уровня притязаний и самооценки преподавателей.

Военно – профессиональная образовательная среда, внутри которой происходит процесс профессиональной подготовки военных преподавателей, в наиболее существенной своей части, предполагает выполнение следующих социальных функций:

– постоянное отслеживание динамики изменения требований военно – профессиональной деятельности к личности военных специалистов вузов на всех этапах их профессионального становления;

– разработки специальных мероприятий и организационных форм для объективной оценки уровня развития профессионально – значимых личностных качеств военного преподавателя;

– создание научно – методического аппарата для оценки и прогнозирования того, насколько система личностных качеств военных преподавателей, уровень сформированности профессиональных знаний, умений и навыков адекватны требованиям военно – профессиональной деятельности [7].

Сущность, цели и содержание профессиональной подготовки офицеров с высшим образованием нуждаются в закреплении на законодательном, нормативном, правовом уровне. К подобным нормативным правовым актам можно отнести такие, как Руководство о военно – образовательных учреждениях высшего профессионального образования внутренних войск России, Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Назрела настоятельная необходимость разработки научно обоснованной концепции профессиональной подготовки офицеров внутренних войск, а также определенной системы ее информационного и научно – ме-

тодического обеспечения.

На основе анализа результатов анкетирования нами обоснован вывод, что положение социально – профессионального статуса военных преподавателей в настоящее время обусловлено рядом факторов общего и специфического характера. Это дает основание полагать, что изучаемый предмет лежит в двух основных плоскостях, которые условно рассматриваются, как:

1. сформированные представления военных преподавателей о должном (заслуженном) социальном статусе и уровне их жизни;
2. реальные социально – экономические условия их жизни и деятельности, реальное социальное положение в обществе.

За последнее десятилетие в российском социуме происходила смена базовых ценностно – ориентационных компонентов общественного сознания. Материальное положение все эти годы было одним из самых острых вопросов для военнослужащих.

Сравнительный анализ полученных нами данных по категориям преподавателей показывает, что большинство респондентов, заявивших об улучшении своего материального положения, составляют преподаватели со стажем педагогической деятельности свыше 10 лет и, напротив, в ухудшении своего материального положения уверены в основном преподаватели со стажем педагогической деятельности менее 10 лет.

Результаты, полученные в ходе социологических исследований, выявили тенденцию наличия у военных преподавателей представлений о оценке их воинской деятельности, в особенности со стороны общества и государства. Обращается внимание, что оценка степени своей самореализации в профессиональной подготовке и соответствующий ей индивидуально осознаваемый уровень признания своих заслуг не оценены по достоинству. Большая часть опрошенных преподавателей военного вуза (Ставропольского военного института связи ракетных войск) – свыше 74% считают, что уровень их профессиональной подготовки, количество затрачиваемых на службе усилий соответствуют занимаемой ими должности.

Нами проанализирована проблема определения своего социально – профессионального статуса самими преподавателями высшего военного учебного заведения. Результат полученных данных по этому критерию показал, что, несмотря на наметившуюся тенденцию повышения социального статуса военнослужащих в российском социуме в целом, сами военные преподаватели (55,69%) склонны рассматривать свои социальные позиции в основном, как низкие и ниже среднего уровня.

Наряду с оценкой военными преподавателями своего социально – профессионального статуса, нами было выявлено личное отношение респондентов к службе. В исследовании данный показатель рассматривался через наличие у офицеров чувства гордости за принадлежность к преподавательскому корпусу высшего военного учебного заведения. Полученные данные позволяют констатировать тот факт, что, несмотря на невысокие оценки своего соци-

ально – профессионального статуса, большинство преподавателей (69%) испытывают чувство гордости за принадлежность к преподавательскому корпусу военного учебного заведения. Полученное распределение данных интерпретируется наличием сформированного внутреннего убеждения у большинства военных преподавателей о высокой социальной значимости своей профессии.

Учитывая сформированное у большинства участников опроса чувство высокой социальной значимости профессии военного преподавателя, мы формулируем вывод, что в качестве направления повышения социально - профессионального статуса и обеспечения карьерного продвижения военного преподавателя, следует рассматривать меры по модернизации ценностно - нормативных регулятивов управления профессиональной подготовкой военных преподавателей.

Таким образом, это такие организация и координация деятельности людей, которые осуществляются с учетом ценностно - нормативных критериев, лежащих в основе выбора необходимых факторов жизнедеятельности, образующих спектр реальных возможностей социальных групп. Собственно предметом социального регулирования, в конечном счете, являются люди, эффективное управление которыми возможно лишь в случае эффективного управления мотивациями их поведения. Именно здесь особое значение принадлежит социальным ценностям и нормам. При этом ценностный аспект связывается с представлением личности о жизненных ценностях – целях, а нормативный – с представлениями о ценностях – средствах их достижения. Социальные ценности и социальные нормы могут быть автономными критериями выбора вариантов социального поведения.

Библиографический список

1. **Борисова, Е. М.** О роли профессиональной деятельности в формировании личности // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л. И. Анциферовой. – М., 1981.
2. **Елбаев, Ю. А.** Психологические основы повышения эффективности профессионального психологического отбора в высших военно-учебных заведениях: Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1991.
3. **Смирнов, И. Г.** Педагогическая система формирования готовности будущих военных специалистов к выполнению профессионального долга: Дисс. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2003.
4. **Утлик, Э. П.** Учет психологических факторов в руководстве личным составом воинского подразделения: Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1975.
5. **Фокина, О. А.** Управленческая поддержка освоения педагогическим коллективом концепции и технологий личностно-ориентированного образования. – Волгоград, 2002.
6. **Шадриков, В. Д.** Проблемы системного анализа профессиональной деятельности. – М., 1982.
7. **Ясвин, В. А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию.

– М., 1997.

УДК 371+378

И. А. Малашихина, В. М. Ковязина

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Осмысление проблем современного профессионального педагогического образования требует еще раз обращения к самому термину «образование», который в последнее время получил слишком широкое употребление: образование человека, непрерывное образование, общее образование, базовое образование, специальное образование, профессиональное образование, университетское образование, уровневое образование, гуманитарное образование, педагогическое образование и т. п.

В течение трех последних лет в системе профессионального образования России произошли и развиваются изменения, касающиеся правового, организационного, методологического и практического аспектов. Среди них: создание конституционно – правовой основы образовательной деятельности; нормирование государственно – общественной системы управления и координации деятельности образовательных институтов; формирование государственно – общественной системы оценки и регулирования качества профессионального образования, деятельностной подготовки специалистов; деидеологизация и демократизация образовательной сферы; поэтапная интеграция российской системы образования в мировую [1; 3].

За последние годы в профессиональном образовании развитых стран накоплен значительный опыт по переосмыслению традиционных разработок и использованию новых технологий обучения. Растущие международные контакты и взаимосвязь государств делают необходимым для них при пересмотре национальной учебно – воспитательной практики учет мирового опыта. Без него невозможно вхождение России в мировое образовательное сообщество, признание документов, подтверждающих тот или иной уровень образования и квалификации. Несоблюдение требований Федерального уровня сделает невозможным сохранение единого образовательного пространства внутри страны, продуктивное взаимодействие разных типов образовательных

учреждений, разработку и следование общим стандартам, что в итоге может повлечь снижение общего уровня образования в обществе и фактическое ущемление прав граждан на его полноценность. Учет особенностей региона и профессионального образовательного учреждения позволит обеспечить реальные потребности в образовательных услугах и реальные возможности их удовлетворения конкретными специалистами [3].

Одним из условий перестройки профессионального образования является диверсификация, которая предполагает изменение всех аспектов функционирования системы: организация новых типов учебных заведений, введение новых направлений подготовки специалистов в области образования с учетом конъюнктуры рынка педагогического труда, создание и введение новых курсов, программ, технологий обучения, развитие системы методов и форм обучения, реорганизация управления средним профессиональным образованием, структуры учебных заведений и их статуса, порядка финансирования, изменение процедур набора студентов и др.

Непрерывность образования – это принцип формирования личности, обуславливающий создание для нее условий свободного доступа к высшим уровням образовательной лестницы, постоянного и систематического повышения имеющейся квалификации, обновления знаний.

Непрерывность образования – это мировоззрение, взгляд на построение такой системы образования, которая позволяет человеку развиваться и совершенствоваться в течение всей жизни включающих:

- неоднократный выбор содержания и уровня получаемого педагогического образования;
- потребности инновационной школы, диктующие заказ на педагога, способного к проектированию собственной педагогической деятельности в зависимости от типа образовательного учреждения и использующего учебный предмет в качестве средства развития учеников;
- децентрализация и регионализация управленческих структур, позволяющая самостоятельно развивать образовательную сеть региона и формировать «портфель заказов» на конкретных специалистов;
- процесс демократизации профессиональных учебных заведений, обеспечивающий им самостоятельность в определении форм, способов и условий организации педагогического процесса;
- вхождение России в международное образовательное пространство, требующее учета международного опыта в подготовке нового типа специалиста.

Быстрые темпы прироста научной информации, перемены в общественной и культурной жизни общества, моральное старение одних знаний и повышение значимости других выдвигают необходимость обеспечения гибкости и динамичности обновления содержания образования. Это вовсе не означает полной замены одного содержания на другое. В нашем понимании гибкость и динамичность – это, прежде всего ориентация на соответствие содержания современному уровню науки, под которым понимается отражение в нем но-

вых идей, объяснение классических знаний в их свете, а также отражение тенденций развития науки. Благодаря этому создается возможность формирования у будущего специалиста современного стиля мышления. На наш взгляд, это особенно важно потому, что стиль, модель научного мышления меняется медленно, даже медленнее, чем научная картина мира, с которой они связаны.

Основными тенденциями должны быть интеграция, генерализация, формализация знаний, усиление функций теории, усложнение взаимосвязи между опытом и теорией, самосознание науки, выражающееся в особом внимании к методологии, ее социальная ценность.

Одним из механизмов систематического обновления содержания является так называемое элективное образование. Наличие элективов является конкретным проявлением академических свобод наряду с выбором формы обучения, направления образования (специальности, специализации), внепрограммных занятий, преподавателей.

Профессиональное образование сможет обеспечить подготовку нового типа специалиста, если в нем будет достигнуто органичное сочетание фундаментализации, гуманизации и профессионализации содержания с акцентом на унификацию программ базового уровня и индивидуализации программ высшего уровня [1; 5].

Если фундаментализация – это внедрение в учебный процесс теорий высокой степени общности, обладающих повышенной информационной емкостью и универсальной применимостью, то с этих позиций качество и объем фундаментальной подготовки выпускников профессиональных учреждений еще не соответствует показателям лучших мировых образцов, тогда как именно фундаментальность является основой компетентности и мобильности специалиста.

На наш взгляд, усилению фундаментализации образования призваны способствовать междисциплинарные связи, научно – исследовательская работа преподавателей и студентов на стыке фундаментальных и прикладных наук, введение в спектр всех специальностей естественнонаучных дисциплин.

Фундаментализация содержательной подготовки будущего специалиста обеспечивается реализацией принципов интеграции и дифференциации.

Под интеграцией в литературе принято понимать переход от дифференцированного образа действительности к синтетическому на основе междисциплинарных связей, широкого внедрения интегративных дисциплин.

В результате такого перехода возникают новые свойства. Как считает Н. Т. Абрамова, упорядочение элементов в единое целое, ведущее к новому качественному скачку, зависит в первую очередь от управления. По мнению автора, чтобы получить новый эффект, необходимо изменить структурно – функциональные связи, что по ее мнению, и будет проявлением управления.

Весьма интересна точка зрения З. П. Кузьмина, который полагает, что интеграция является сущностью системного подхода, в связи с чем она мо-

жет рассматриваться как процесс развития системы к более целостному ее состоянию [5, с. 22].

На наш взгляд, обе методологические посылки важны для реализации идеи интегрирования в содержании образования. В первую очередь в этом плане необходимо сосредоточиться на проблемах мировоззренческого, методологического, общекультурного и практического характера. Интегративный подход, в конечном счете, должен привести и еще к одному результату – сокращению объемов изучаемого материала, что немаловажно в условиях непрекращающегося увеличения массива знаний.

Как показало наше исследование, проблема дифференциации профессионального образования в настоящее время находится лишь в стадии интенсивного осмысления: уточняются ее цели, формы и направления, содержание и методические пути реализации.

Современный подход к образованию заключается также в его гуманизации, т. е. в ориентации на общечеловеческие ценности. В нашем понимании гуманизация образования – это поворот всех звеньев учебно – воспитательного процесса к личности студента, уважение к его человеческому достоинству, преодоление отчуждения студенческого и преподавательского состава от образовательного процесса, ликвидация ориентации на усредненного студента, создание условий для развития его социальной активности и раскрытия творческих потенциалов.

Целостное теоретическое обоснование идея гуманизации педагогического образования получила в исследованиях Е. Н. Шиянова, который показал, что гуманизация как производное от понятий «гуманизм» и «гуманность» выступает социально – ценностной и нравственно – психологической основой общественной жизни, отношений между людьми. В этой связи она характеризует и ценностные аспекты образования как общественного явления.

Гуманизация образования, следовательно, может быть рассмотрена как важнейший социально – педагогический феномен, отражающий современные общественные тенденции в построении и санкционировании системы образования. Сущность данного феномена выявляется на пересечении нескольких смысловых координат. По своим целевым функциям гуманизация образования является условием (фактором) гармоничного развития личности, обогащения ее творческого потенциала, поста сущностных сил и способностей. Она представляет собой и процесс, направленный на развитие личности как субъекта творческого труда, познания и общения.

Гуманизация образования составляет и важнейшую характеристику образа жизни педагогов и обучаемых, предполагающую установление подлинно человеческих (гуманных) отношений между ними в педагогическом процессе.

Наконец, гуманизация – ключевой элемент нового педагогического мышления, изменяющий взгляд на характер и суть педагогического процесса,

в котором и педагоги, и студенты выступают как субъекты развития своей творческой индивидуальности.

Вот почему гуманистическая сущность педагогического процесса должна состоять в развитии личности будущего специалиста, качество и, мера которого являются показателем функционирования не только учебного заведения, но и всей системы образования [2; 6].

Таким образом, гуманизация педагогического образования предполагает реально функционирующую систему подготовки нового типа педагога, обеспечивающую развитие его активно – творческих возможностей, интеллектуально – нравственной и педагогической свободы. Такое развитие, согласно методологии ценностного подхода к педагогической деятельности, предполагает готовность педагога к осуществлению культурно – гуманистической функции. Этому должен способствовать и культурологический подход к формированию содержания педагогического образования который обусловлен формированием гуманитарной культуры педагога. Под ней понимается оптимальная совокупность общечеловеческих идей и ценностей, профессионально – гуманистических ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и творческих действий. Овладение этой культурой приводит к осмыслению личностью философских, духовно – нравственных оснований педагогической деятельности и осознанию ее как своего «социума культуры», как сферы морального, мировоззренческого (смысложизненного) самоопределения.

Средством реализации культурологического подхода выступает гуманитаризация образования – система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и, таким образом, на формирование личностной зрелости обучаемых. В условиях традиционной подготовки учителя гуманитаризация нередко понимается как механическое объединение общекультурной и специальной подготовки. На наш взгляд, суть гуманитаризации заключается в том, чтобы гуманитарная культура как некая целостность, как гармония знания, творческого действия, чувств и общения пронизывала профессиональную подготовку педагога. По этой причине она требует изменения принципов взаимодействия различных дисциплин [2; 4].

Гуманитаризация содержания педагогического образования предполагает и углубленную человековедческую подготовку, которая отражает его специфику и вызывает необходимость повышения роли психолога – педагогических знаний. Гуманизация школы, создание в ней атмосферы обращенности к личности объективно требуют, чтобы по своему содержанию педагогическое образование стало практическим человекознанием [6].

При этом следует иметь ввиду, что усиление роли общекультурной и психолога – педагогической подготовки в содержании педагогического образования не должно умалять значения специальной подготовки. Опыт работы мастеров педагогического труда, для которых соединение научной и педагогической деятельности является содержанием общения со студентами,

является примером использования материала преподаваемой науки в целях развития личности.

Говоря об условиях модернизации педагогического образования, отметим, что ни одно из них не станет реальностью, если не будет осуществлено еще одно – демократизация профессионального образования.

Как нам представляется, демократизация системы педагогического образования должна быть основана на взаимодействии трех важнейших составляющих.

1. Демократизация всех видов и форм деятельности в системе образования, включая основные принципы и структуры управления системой, форм и методы преподавания, равно как и достижение их разнообразия, индивидуализация образовательной деятельности преподавателей и студентов.

2. Демократизация содержания обучения, включая демократическое (объективное, полное, свободное, разностороннее) отражение в ходе обучения всех аспектов с уделением должного внимания мировому опыту, но с учетом индивидуальных особенностей и потребностей. Должны быть предусмотрены фундаментальное обучение, интегрирующее и связывающее все преподаваемые дисциплины с целью достижения прочного научного мировоззрения, а также гуманизация всего содержания и самого духа образования.

3. Демократизация взаимодействия системы образования с другими сферами общественной жизни (экономика, наука, культура, общественные организации, средства информации, госучреждения и т. п.) на базе взаимных интересов.

Таким образом, процесс общего и профессионального развития личности приобретает оптимальный характер лишь в случае, если студент будет не объектом, а субъектом обучения. Это требует, в свою очередь, отношения к нему, как к уникальной личности независимо от его индивидуальных особенностей. Персонализация подготовки будущего педагога требует, чтобы он и сам воспринимал себя таковой личностью и видел ее в каждом из окружающих его людей. Следовательно, личностный подход связан с установкой воспринимать каждого человека как самостоятельную ценность, признать за каждым право на непохожесть на других. Подход же к человеку как к средству – это или непризнание, или осуждение, или стремление изменить его индивидуальность.

Библиографический список

1. **Елканов, С. Б.** Профессиональное самовоспитание учителя. – М., 1986.
2. **Мелик-Пашаев, А. А.** Гуманизация образования: проблемы и возможности // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 11.
3. **Психологическое** обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб., 2002.
4. **Тихонов, И. И.** Проблемы эффективного управления процессом обучения в высшей школе. – М., 1998.
5. **Шаповалов, В. А., Горвая, В. И.** Модель специалиста как основа конструи-

рования содержания образования и процесса обучения в педагогическом вузе // Непрерывное педагогическое образование. Вып. VI. – Ставрополь, 1994.

6. **Шиянов, Е. Н.** Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. – М. – Ставрополь, 2005.

УДК 371

В. А. Комелина, Д. А. Крылов

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Важной частью предмета «Технология», а также подготовки будущих учителей технологии должна стать новая система контроля результатов обучения. Это связано с тем, что система, используемая настоящее время, обладает рядом существенных недостатков, среди которых следует отметить следующие.

Во-первых, использование пятибалльной системы для оценки качества знаний, умений и навыков не дает возможности достаточно объективно оценить работу. С одной стороны, педагог должен показать уровень обучающегося относительно друг друга, с другой – объективно оценить каждого в соответствии с ориентировочными нормами оценки и, в-третьих, – показать прогресс каждого студента.

Во-вторых, невозможность учета разнообразных аспектов деятельности студентов при оценке, хотя такая необходимость существует и на нее указывается в ряде научных публикаций. Выделяют полноту знаний, использование знаний из других наук, творческое применение знаний в практической работе, качество выполнения практических работ, умение объяснить научные основы практической работы, степень активности в проведении опытов, наблюдений, систематичность ведения записей. Увеличение комплексности оценки подготовки будущих учителей технологии возможен за счет добавления следующих характеристик: степень сформированности представлений о технике и технологии, владение чертежными навыками, умение решать практические задачи и достигать качественных результатов в труде, осуществлять творческий подход при решении нестандартных задач. В концепции, предложенной А. А. Павловой [1] утверждается, что необходима проверка не только знаний и умений, но и творческого развития. При этом авторы не предлагают схемы, дающей четкое руководство педагогу и не занимающей много времени.

В-третьих, имеющиеся сейчас нормы оценок очень приблизительны и пользоваться ими можно с большой степенью вариативности.

Как известно, контроль успеваемости, проверка результатов обучения, является обязательным компонентом учебно–воспитательного процесса обучения. Он имеет место на всех стадиях процесса обучения, но особое значение приобретает после изучения какого–либо раздела программы и завершения определенной ступени обучения. Контроль выполняет обучающую, воспитывающую, контролирующую и диагностическую функции. Суть проверки результатов обучения состоит в выявлении уровня освоения знаний студентами, который должен соответствовать образовательному стандарту по данной программе, предмету. Однако дидактические понятия проверки знаний или контроля результатов обучения имеют значительно больший объем в современной педагогике. Контроль, проверка результатов обучения трактуется дидактикой как педагогическая диагностика.

В педагогической науке понятие «диагностика» определяется как атрибутивная или классификационная процедура, производная от оценивания и специфическая форма общей категории оценивания, а оценка – как результат оценивания или измерения (А. И. Субетто, В. Г. Казанович). Диагностика представляет собой организованную и проводимую поэтапно деятельность, использующую в сочетании строго формализованные и неформализованные методы для распознавания и оценивания состояния объекта по определенным признакам и критериям (И. В. Житков).

В «Педагогическом энциклопедическом словаре» дается следующее его определение: «Педагогическая диагностика – совокупность приемов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия» [2].

«В понятии «педагогическая диагностика» необходимо обратить внимание на прилагательное педагогическая, которое характеризует следующие особенности данной диагностики: во-первых, диагностика осуществляется для педагогических целей, т. е. она ориентирована на то, чтобы на основе анализа и интерпретации результатов получить новую информацию о том, как улучшить качество образования (обучения, воспитания) и развития личности ученика; во-вторых, и это главное, она дает принципиально новую содержательную информацию о качестве педагогической работы самого учителя; в-третьих, она осуществляется при помощи методов, которые органически вписываются в логику педагогической деятельности учителя; в-четвертых, с помощью педагогической диагностики усиливаются контрольно-оценочные функции деятельности учителя; в-пятых, даже некоторые традиционно применяемые средства и методы обучения и воспитания могут быть трансформированы в средства и методы педагогической диагностики», – пишет В. Г. Максимов [3].

Системе педагогической диагностики и контроля знаний и умений высшей школы присущи особенности, связанные с их направлениями в условиях вуза. Они обусловлены следующими факторами: спецификой учебного заведения, формами обучения, содержанием, организацией, средствами, условиями,

функциями и задачами образовательного процесса как в целом в высшей школе, так и в конкретном вузе. Следует отметить, что педагогическая диагностика отличается от традиционных процедур проверки, контроля и оценки содержательной, организационной и методической целостностью диагностической деятельности, комплексностью компонентов, относительной самостоятельностью в рамках образовательного процесса.

В диагностику вкладывается более широкий и более глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний, умений обучаемых, которая только констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения. Диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий.

Таким образом, педагогическая диагностика призвана, во-первых, оптимизировать процесс индивидуального обучения; во-вторых, в интересах общества обеспечить правильное определение результатов обучения и, в-третьих, руководствуясь выработанными критериями, свести к минимуму ошибки при переводе студентов из одной учебной группы в другую, при направлении их на различные курсы и выборе специализации обучения.

Целями диагностики, направленными на улучшение учебного процесса в условиях высшей школы являются своевременное выявление, оценивание и анализ течения процесса профессионального становления и самореализации студенческой молодежи.

Структура и содержание диагностической работы вуза могут быть представлены следующим образом:

1 этап – целеполагание:

1. Определение целей и задач педагогического диагностирования (профессионально-диагностическая направленность).
2. Планирование процесса предстоящего диагностирования (объекты, содержание, формы, методы, время проведения).
3. Сбор информации о диагностируемых объектах с помощью строго и малоформализованных методов.
4. Обработка полученной диагностической информации (математическая обработка данных, сопоставление результатов сбора, анализ количественных и качественных параметров диагностической информации).
5. Составление диагностических заключений или диагностических карт.
6. Анализ, оценка данных диагностических заключений. Постановка целей обучения и воспитания, системы педагогических задач.
7. План решения каждой педагогической задачи, выбор содержания, форм, методов педагогических воздействий, коллективных творческих дел.
8. Планирование учебно-воспитательной работы на факультете в целом (синтез всей информации о диагностируемых объектах, их систематизация).

9. Прогнозирование перспектив дальнейшего развития диагностируемых объектов.

II этап – целеосуществление:

1. Процесс переработки текущей педагогической информации.
2. Реализация плана учебно-воспитательной работы факультета (диагностические действия по решению педагогических задач).
3. Выявление внутренних и внешних условий, определяющих уровень общего развития личности студента, в том числе и технологической культуры.
4. Определение «зоны» ближайшего развития диагностируемых объектов.

III этап – целеутверждение:

1. Процесс переработки текущей педагогической информации.
2. Соотнесение диагностических данных с практической деятельностью.
3. Проверка результатов и осуществление коррекции диагностических действий.
4. Определение эффективности педагогических воздействий, собственной профессиональной деятельности.

Важнейшими принципами диагностирования и контролирования обученности являются объективность и систематичность. Объективность диагностики заключается в научно обоснованном содержании диагностических тестов, диагностических процедур, объективном отношении педагога ко всем обучаемым, адекватно установленным критерием оценивания знаний, умений. Требование принципа систематичности состоит в необходимости проведения диагностического контролирования на всех этапах дидактического процесса – от начального восприятия знаний и до их практического применения, а также в комплексном подходе к проведению диагностирования, при котором различные формы, методы и средства контролирования, проверки, оценивания уровня ее сформированности используются в тесной взаимосвязи и единстве.

Обобщенными объектами диагностирования и оценки определения уровня готовности будущего учителя технологии к профессионально – педагогической деятельности выступает качество профессионального образования и формирования личности будущего учителя как интегральная характеристика выпускника педвуза, результаты учебно-производственной и общественно-полезной деятельности студентов технолога – экономического факультета, их профессионально – технологическая компетентность, а также уровень технолога – эстетической, экологической, экономической и этической воспитанности.

Обобщенные объекты диагностирования и оценки конкретизируются в системе выделенных критериев. Установление критериев, позволяющих определить уровень готовности студентов технолога – экономического факультета к профессиональной деятельности осуществляется на основе: 1) квалификационной характеристики учителя и выпускника педвуза; 2) тре-

бований, предъявляемых к качеству деятельности преподавателей, студентов и руководства факультета, к качеству функционирования образовательной системы; 3) выделения критериев эффективности формирования личности специалиста системы образования; 4) результатов структурно-функционального анализа подсистем педагогического процесса, организованного в педвузе (учебного процесса, системы внеурочной деятельности, педпрактики и т. д.).

Опираясь на вышеизложенную основу, можно выявить необходимые критерии диагностики готовности будущего учителя технологии к профессионально-педагогической деятельности:

- *обученности* – это объем знаний, полученный за период обучения;
- *организация труда* характеризует самостоятельность, соблюдение правил трудовой и технологической дисциплины, знание техники безопасности;
- *владение приемами* труда, отношение к инструментам, приспособлениям, станкам, материалам;
- *норма выработки* – объем работы, выполненный за определенный период времени;
- *качество изделия* – выполнение изделия с учетом установленных требований;
- *графическая подготовка* – графические умения (чтение эскизов и чертежей, выполнение графической документации, технологических карт);
- *дизайн* – способность к овладению художественной культурой, образным языком декоративно-прикладного искусства, умение оформить различными способами изделие.

Для целей педагогической диагностики необходимо использовать комплекс разнообразных диагностических методов и средств, позволяющих фиксировать уровень готовности будущего учителя технологии к профессиональной деятельности. Учитывая содержание каждого из выделенных критериев, а также специфику образовательного пространства технолога – экономического факультета вуза, был скомпонован набор следующих диагностических методов представленных на рисунке.

Таким образом, состояние практики стало причиной того внимания, которое уделяется вопросу диагностики в различных концепциях, намечающих перспективу развития трудового обучения. Указывается, что необходима надежная диагностика уровня усвоения обучающимися содержания изученного. Требуется четко разработать показатели результатов и способы их измерения.

Всесторонность и объективность проверки и оценки качества знаний и умений студентов – одно из условий повышения эффективности как технологической подготовки, так и готовности будущего учителя технологии к профессионально-педагогической деятельности в целом.

Библиографический список

1. **Павлова, А. А.** Методические основы графической подготовки учителя труда и общетехнических дисциплин: Дис... докт. пед. наук. – М., 1992. – 336 с.

2. **Педагогический** энциклопедический словарь. – М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2002. – 528 с.

3. **Максимов, В. Г.** Педагогическая диагностика в школе / В. Г. Максимов. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

Использование методов диагностики для определения готовности будущих учителей технологии к профессиональной деятельности

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ готовности будущих учителей технологии			
Устный контроль	Письменный контроль	Практический контроль	Тесты
беседа рассказ объяснение сообщение чтение текста чтение технологической карты чтение схемы	контрольная работа реферат	графическая работа объекты труда творческий проект лабораторные исследования	тесты общих умственных способностей, умственного развития тесты специальных способностей в различных областях деятельности, тесты обученности, успеваемости, академических достижений
зачет экзамен	творческий проект курсовая работа дипломный проект (работа)	курсовые работы дипломные проекты (работы)	тесты для определения отдельных качеств (черт) личности (памяти, мышления, характера и др.); тесты для определения уровня воспитанности (сформированности общечеловеческих, нравственных, социальных и других качеств)

Ю. А. Пянзина

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДНА ИЗ ТЕНДЕНЦИЙ МОДЕРНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

Процесс современной подготовки молодого поколения к жизни требует от преподавателя воспитания у будущих специалистов таких необходимых качеств как самостоятельность, творческий подход к делу, активная жизненная позиция, политическая культура, способность к решению нестандартных задач, умения видеть противоречия и решать проблемы. Поэтому отличительной особенностью сегодняшнего образования является взаимодействие фундаментальных и прикладных наук. Особое внимание уделяется фундаментальным знаниям, которые являются базой для формирования необходимых качеств, быстрой адаптации к новой профессии.

Традиционная система высшего образования в учебном процессе реализует объяснительно – иллюстрационное обучение, которое не в состоянии обеспечить становление востребованных качеств личности профессионала, раскрытия и реализации его творческого потенциала и личностного опыта. Наиболее благоприятные условия для раскрытия многогранности личности создаются благодаря активной поисковой деятельности студентов, в рамках проблемного обучения.

Целесообразность применения проблемного обучения в вузе вытекает из его особенностей:

1. Специфическая интеллектуальная деятельность обучаемого по самостоятельному усвоению новых понятий путем разрешения проблемных ситуаций, что обеспечивает сознательность, глубину и прочность знаний.
2. Эффективное средство формирования мировоззрения.
3. Закономерность взаимосвязи между теоретическими и практическими проблемами и определение дидактическими принципами связи обучения с жизнью.
4. Систематическое применение наиболее эффективного сочетания разнообразных типов и видов самостоятельных работ обучаемых.
5. Подчинение дидактическим принципам индивидуального подхода.
6. Динамичность, подвижность элементов проблемного обучения.
7. Высокая эмоциональная активность.
8. Обеспечение нового соотношения репродуктивного и продуктивного, в том числе и творческого, усвоения знаний.

Проблемное обучение в высшей школе имеет ряд специфических особенностей:

- создание условий, обеспечивающих выполнение проблемы, исходя из реальной деятельности специалиста данного профиля;

- анализ данных фактов, оказывающих влияние на постановку и решение поставленных задач;
- подход к решению проблемы на основе использования соответствующих методов науки;
- оптимальный выбор путей решения данной проблемы.

Основу проблемного обучения составляет проблемная ситуация, являющаяся особым видом взаимодействия субъекта и объекта. При этом возникает осознанное затруднение, преодоление которого требует поиска новых знаний и способов действия. В такого рода проблемных ситуациях и берет начало творчество и процесс мышления.

Для нашего исследования целесообразно определить проблемную ситуацию, как ситуацию, порождающую познавательную потребность вследствие невозможности достичь цели посредством уже имеющихся знаний и выработанных способов действий.

Проблемная ситуация является как логической так и психологической ситуацией. Психологи С. Л. Рубинштейн, М. А. Матюшкин, Л. С. Выготский, Л. В. Пуляева и др. [3; 4] выделяют в структуре проблемной ситуации:

1. познавательную потребность, побуждающую человека к интеллектуальной деятельности;
2. неизвестное достигаемое знание или способ действия;
3. интеллектуальные возможности человека, включающие его творческие способности и прошлый опыт.

Проблемная ситуация сопровождается состоянием напряженности мыслительных, эмоциональных и волевых психических сторон личности обучаемых. Под влиянием проблемной ситуации в его сознании возникает учебная проблема, подлежащая решению.

С точки зрения дидактов проблемная ситуация имеет две стороны:

1. Предметно – содержательную, связанную с вычленением противоречия опорных знаний, нехваткой, какой – то существенной информации;
2. Мотивационную, направленную на осознание противоречия и пробуждение желания его устранить при условии приобретения, каких – то новых знаний.

Таким образом, проблемная ситуация носит объективно – субъективный характер. Она вытекает из логики изучения учебного предмета, отражает объективные противоречия в его содержании. Механизм включения в проблемную ситуацию состоит в возникновении у обучаемых познавательной активности, на базе которой появляется познавательный интерес. Проблемная ситуация является исходным моментом, с которого начинается выполнение творческих упражнений и развитие мышления обучающихся. Именно проблемная ситуация вовлекает личность в мыслительный процесс, который всегда направлен на решение какой – либо задачи. Поэтому следует отметить, что создание проблемных ситуаций в учебном процессе должно базироваться на тщательной методической подготовке преподавателя, а так же требует

специального анализа программ и их совершенствования.

Проблемная ситуация при разрешении противоречия возникающего в учебном процессе может играть как положительную роль, при условии обеспечения внутренних и внешних условий и средств, так и отрицательную. Одним из таких условий можно выделить правильность подбора и применение педагогических приемов для создания проблемных ситуаций.

Прием – это одна из ключевых педагогических категорий. Для повышения качества обучения очень важно, чтобы преподаватель мог правильно выбрать и создать проблемную ситуацию. Знание перечня основных педагогических приемов поможет ему группировать их в системы, характерные для создания ситуации. Крайне важно, чтобы арсенал приемов обучающего был как можно шире, так как весь груз практического достижения цели ложится на приемы, которые являются средствами реализации. Применение тех или иных приемов зависит от складывающейся в ходе учебного процесса конкретной ситуации, о которой преподаватель может судить на основе обеспечения обратной связи со студентами.

В рамках нашего исследования была разработана и апробирована технология создания проблемных ситуаций в процессе изучения начертательной геометрии.

При формировании структуры и процесса конструирования технологии создания проблемных ситуаций мы опирались на исследования следующих педагогов и дидактов Г. К. Селевко, В. А. Мижериков, П. И. Пидкасиного, В. В. Гузеева, В. П. Беспалько, В. И. Загвязинского, А. Я. Найна и др.

В ходе экспериментальной работы была определена следующая структура технологии на предметном уровне:

- концептуальный компонент;
- содержательный компонент:
 - цели и задачи изучения дисциплины;
 - содержание учебного материала;
- технологический компонент:
 - соответствующие специфике дисциплины и проблемному обучению организационные формы учебного процесса;
 - системы проблемных ситуаций и педагогических приемов;
- критериально – оценочный компонент.

При разработке процесса конструирования содержания технологии необходимо учитывать цели и задачи дисциплины, а так же особенности ее преподавания.

Графические дисциплины лежат в основе подготовки инженеров различных профилей и без их знания, немислимо ни какое творчество. Эти дисциплины учат пространственному представлению и воображению, навыкам логического мышления; способствуют освоению языка техники, который необходим при изучении общетехнических дисциплин.

В целостной системе графической подготовки студентов фундаментальной

дисциплиной является начертательная геометрия. Необходимость обучения начертательной геометрии на технических и строительных специальностях диктуется не только его значением для практической деятельности инженера, но и огромной ролью графической деятельности в развитии мышления и познавательных способностей студентов, положительных качеств их личности, способности и стремления к творчеству, к самореализации в области графической деятельности.

Графическое и геометрическое образование имеет ряд особенностей:

- временной и образовательный разрыв в структурах обучающих программ школы и вуза;
- несогласованность в применяемой терминологии, понятийном аппарате учебных дисциплин графического цикла;
- недостаточное внимание, уделяемое в учебном процессе геометрическим преобразованиям;
- недооценка, в целом, роли образно – логического мышления в формировании творческих способностей обучаемых;
- не учитываются индивидуально – психологические особенности обучаемых в условиях графической информации.

В свою очередь начертательная геометрия имеет ряд специфических особенностей, влияющих на успешность протекания учебного процесса:

- начертательная геометрия – трудоемкий предмет: временные затраты на выполнение заданий по этому предмету в два – три раза превышает нормативные;
- графическая деятельность, опираясь на образно – логическое мышление, требует развитых пространственных представлений и гибкого оперирования мыслительными образами;
- изучение предмета начертательной геометрии приходится на сложный период адаптации студентов к новым условиям обучения;
- содержание учебного материала курса начертательной геометрии не обладает очевидной для студентов практической значимостью для дальнейшей их профессиональной деятельности, что снижает их заинтересованность в его изучении;
- работа студентов строго индивидуализирована как по методам обучения, так и по контрольным процедурам.

Выделенные особенности, негативно сказывающиеся на качестве графической подготовки обучаемых, определяют необходимость поиска качественно новых путей ее совершенствования.

Преподавание начертательной геометрии нужно совершенствовать с учетом этих особенностей, обращаясь к предметному ее содержанию, способам его развертывания в учебном процессе и к особенностям позиции первокурсника и преподавателя.

Чтобы активизировать процесс усвоения материала в курсе начертательной геометрии и способствовать развитию у студентов пространственных пред-

ставлений и мышления, а так же показать практическое значение получаемых знаний целесообразно применение технологии проблемного обучения или его элементов. В проблемном обучении главное заключается в организационной структуре процесса учебно-познавательной деятельности обучаемого, а ключевым звеном является создание проблемной ситуации, которая стимулирует поиск знаний, недостающих обучаемому для разрешения познавательно противоречия, созданного проблемной ситуацией.

Конструирование педагогической технологии создания проблемных ситуаций с учетом специфики начертательной геометрии предполагает следующие этапы:

1. Анализ основных требований предъявляемых к знаниям, умениям и навыкам будущего специалиста на предметном уровне государственным стандартом высшего профессионального образования (ГОС ВПО).

2. Проектирование содержания образования с учетом соответствующих принципов и критериев.

На данном этапе было проведено переструктурирование изучаемого материала по начертательной геометрии (разбиение на блоки и выделение в каждом из них ключевых тем и вопросов).

3. Выбор соответствующих форм и методов обучения.

С учетом особенностей дисциплины нами были выделены три формы проблемного обучения: проблемное изложение материала, частично-поисковая деятельность и самостоятельная исследовательская деятельность.

4. Конструирование системы проблемных ситуаций и сопутствующего комплекса педагогических приемов.

В рамках данного этапа конструирования технологии была сформирована система, включающая в себя познавательные, оценочные и организационно-производственные типы проблемных ситуаций. А также сопутствующий комплекс педагогических приемов для их создания, состоящий из блока создающих педагогических приемов и блока способствующих педагогических приемов. Каждый блок приемов в свою очередь состоит из нескольких групп, например группа педагогических приемов представления информации является компонентом создающего блока, а группа педагогических приемов стимулирования мыслительной деятельности – способствующего блока.

5. Разработка программы контроля качества процесса изучения дисциплины соответственно определенным целям и критериям оценки степени усвоения знаний.

Для определения качества учебного процесса были разработаны системы тестов и задач для самостоятельной исследовательской деятельности студентов.

Наша экспериментальная работа осуществлялась на базе Курганской государственной сельскохозяйственной академии им. Т. С. Мальцева. В эксперименте участвовали студенты факультета промышленного и граждан-

ского строительства (ПГС) и факультета механизации сельского хозяйства (МСХ). Всего в эксперименте принимали участие 836 человек (ПГС – 375, МСХ – 461), из них на основном этапе было задействовано 103 человека (ПГС – 55, МСХ – 48). Контрольные группы составили студенты, осваивающие стандартный курс начертательной геометрии по обычной методике. В экспериментальные группы вошли студенты, осваивающие этот же курс на основе разработанной нами технологии.

Для определения эффективности внедрения технологии создания проблемных ситуаций было проведено:

- анкетирование;
- оценка уровня сформированности графических знаний и пространственных представлений (уровень остаточных знаний после изучения курса «Черчения»);
- оценка уровня базовых теоретических и практических знаний по начертательной геометрии.

Анкетирование, проводимое на протяжении трех лет (2004–2006 гг.), выявило динамику явлений, влияющих на базовый уровень знаний студентов первого курса:

- частота преподавания дисциплины «черчение» в общеобразовательной школе:
 - 1–2 ч. в неделю (в 2004 г. – 89,05% снизилось до 73,55% в 2006 г.);
 - не регулярно или вообще не проводился (в 2004 г. – 11,65% возросло до 26,45% в 2006 г.);
- выполнение графических работ (в 2004 г. – 92,15% снизилось до 82,05% в 2006 г.);
- выполнение дополнительных работ (изготовление аппликаций, динамичных и других моделей и т. п.) (в 2004 г. – 74% снизилось до 60,65% в 2006 г.);
- проведение факультативных занятий (в 2004 г. – 15,7% снизилось до 11,7% в 2006 г.);
- при объяснении материала в учебном процессе учитель использовал:
 - словесное объяснение и материал учебника (в 2004 г. – 23,1% возросло до 36,15% в 2006 г.);
 - иллюстрационный материал и чертежи (в 2004 г. – 76,9% снизилось до 63,85% в 2006 г.);

Из анализа ответов на вопросы анкеты видно, что прослеживаются следующие тенденции:

- увеличение процента выключения предмета «черчение» из программы общеобразовательной школы;
- снижение значимости выполнения графических и дополнительных работ;
- уменьшение доли использования иллюстрационного материала учителем в учебном процессе;
- фактический отказ от расширенного преподавания (факультатив-

ного) курса «черчение».

Все эти факторы негативно сказываются на графической подготовке будущих студентов. Кроме того, анкетирование показало, что происходит снижение интереса к предмету черчение (с 2004 по 2006 гг. снизился с 76,5% до 59,3%). При самооценке своего уровня графической подготовки, большинство студентов определяли его как «средний» (53,6% в 2004 г., 43,4% в 2005 г., 40,4% в 2006 г.), но следует заметить, что за этот же период возрос процент тех, кто определяет свой уровень подготовки как «скорее низкий, чем средний» (с 18,9% в 2004 г. до 32,1% в 2006 г.).

Анализ результатов тестирования показал, что на констатирующем этапе эксперимента низким уровнем графических знаний в контрольных группах (КГ) обладали 42 человека (80,7%), средним – 10 (19,2%), студентов с высоким уровнем на данном этапе не было. После внедрения разработанной технологии уровень графических знаний повысился, так КГ с низким уровнем осталось 15 человек (28,8%), со средним – 26 (50%), с высоким – 11 (21,1%). В экспериментальных группах (ЭГ) до внедрения технологии с низким уровнем – 41 человек (80,3%), средним – 8 (15,6%), высоким – 2 (3,9%). После апробации – 8 (15,6%), 17 (33,3%), 26 (50,9%) соответственно.

Проведение теста для оценки базовых знаний на начертательной геометрии показал, что в КГ количество студентов с низким уровнем с 35 человек (67,3%) сократилось до 18 (34,6%), со средним – с 16 (30,7%) повысилось до 25 (48%) и с высоким – с 1 (1,9%) до 9 (17,3%). В ЭГ наблюдалась следующая картина: низкий уровень – с 39 (76,4%) до 7 (13,7%), средний уровень с 11 (30,7%) до 25 (48%), высокий уровень с 1 (1,9%) до 17 (33,3%).

Так же следует отметить, что общий средний балл по выделенным показателям повысился в КГ с 0,81 до 1,70; в ЭГ – с 0,77 до 1,83. Для того чтобы убедиться в корректности формирования групп и полученных результатов мы использовали критерий однородности «хи – квадрат» (χ^2). Табличное значение $v^2_{\text{крит}} = v^2_{0,05} = 5,99$. По результатам констатирующего эксперимента распределение обучающихся по исходному уровню в контрольных и экспериментальных группах различаются не существенно так как $v^2_{\text{набл}} < v^2_{\text{крит}}$ ($v^2_{\text{набл}} = 1,92 (0,82)$). После результатам формирующего эксперимента наблюдаемое значение $v^2_{\text{набл}} = 7,34 (10,5)$ больше $v^2_{\text{крит}}$, поэтому достоверность различий характеристик экспериментальных и контрольных групп после окончания эксперимента составляет 95%. Следовательно, начальные состояния экспериментальных и контрольных групп совпадают, а конечные, после окончания эксперимента различаются. А значит можно сделать, что эффект изменений обусловлен именно применением экспериментальной технологии создания проблемных ситуаций.

Итак, проблемное обучение является наиболее адекватным социально-педагогическим целям и содержанию современного научного знания и закономерностям познавательной деятельности и развития обучения в вузе.

В данном типе обучения главное заключается в организационной структуре процесса познавательной деятельности обучаемого, а ключевое звено его – создание проблемной ситуации, которая стимулирует поиск решения познавательного противоречия, созданного данной проблемной ситуацией.

Библиографический список

1. **Новиков, Д. А.** Статистические методы в педагогических исследованиях / Д. А. Новиков. – М.: МЗ–Пресс, 2004. – 67 с.;
2. **Матюшкин, А. М.** Актуальные проблемы психологии в высшей школе / А. М. Матюшкин. – М.: Знание, 1977. – 44 с.;
3. **Матюшкин, А. М.** Проблемные ситуации в процессе мышления и обучения / А. М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.;
4. **Путляева, Т. И.** Проблемное обучение: вопросы теории / материалы лекции, прочитанной в центре усовершенствования врачей / Т. И. Путляева. – М., 1990. – 20 с.;
5. **Талызина, Н. Ф.** Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М.: изд. МГУ, 1984. – 344 с.;

УДК 378. 144 (075.8)

Т. И. Шевцова

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА–СТРОИТЕЛЯ

Состояние строительного комплекса России и его перспективы формируют потребность в квалифицированных специалистах, способных разрабатывать стратегию развития и модернизации предприятий строительной индустрии, совершенствовать нормативную базу, применять новейшие технологии и современные материалы. Поставленные задачи и их реализация связаны как с качественной теоретической подготовкой будущих инженеров–строителей, так и со сформированностью профессионально значимых личностных качеств, одним из которых является профессиональная самостоятельность. Это качество приоритетно также с точки зрения современной образовательной парадигмы, когда основной целью образования выступает создание условий для развития тех качеств личности, которые нужны для продвижения к поставленной человеком цели [1]. В нашем понимании профессиональная само-

стоятельность будущего инженера-строителя есть такое качество личности, которое составляет фундамент развития его потенциальных возможностей.

Профессиональная самостоятельность будущего инженера–строителя как интегративное личностное качество отражает способность самостоятельно ставить и решать задачи, связанные со строительством и эксплуатацией промышленных и гражданских зданий и сооружений, умение свободно ориентироваться в условиях современного строительного производства, принятие обоснованных технических и организационных решений с осознанием социальной и личной ответственности за их последствия.

В качестве средства формирования профессиональной самостоятельности будущего инженера-строителя нами использовались профессионально-ориентированные задания (они же являются учебными заданиями). Учебное задание (задача), по мнению А. И. Умана, представляет максимально конкретизированную, обращенную к обучающимся цель обучения [2, с. 26]. Целеполагающий аспект применения профессионально–ориентированных заданий в подготовке будущего инженера-строителя состоит в том, что они обеспечивают интеграцию учебной и квазипрофессиональной деятельности. С этой целью выделяются типы учебных задач, адекватных типам профессиональных. Соотнесение учебных задач с профессиональными производится по результатам анализа стандартных сборников задач, методических указаний, лабораторных работ, заданий на курсовые разработки и т. д. Общедидактическими параметрами в описании многообразия задач являются следующие: отражение содержания учебного материала, характер профессиональной деятельности, требования задачи и их логическая конструкция. Профессионально–ориентированные задания состоят из комплекса задач, содержащих указания по конкретным процедурам, осваиваемым студентами в процессе решения.

Мы дифференцировали профессионально-ориентированные задания по определенным типам, каждый из которых соответствует уровню формирования профессиональной самостоятельности будущего инженера-строителя: низкий, средний, высокий.

При составлении типологии профессионально-ориентированных заданий нами использованы ГОС ВПО направления подготовки дипломированного специалиста – Строительство и архитектура, квалификационная характеристика инженера–строителя и систематизированные виды деятельности выпускников специальности «Производство строительных материалов, изделий и конструкций» [3]. На этом основании предлагаются профессионально–ориентированные задания в соответствии с видами инженерной деятельности: исследовательские, проектно–конструкторские, технологические, организационно–управленческие.

В целях формирования профессиональной самостоятельности будущих инженеров–строителей типология профессионально–ориентированных

заданий представлена конкретной областью научного знания, в нашем случае – специальной дисциплиной «Механическое оборудование предприятий строительной индустрии». Состав, содержание и последовательность предъявления студентам профессионально-ориентированных заданий (задач) в комплексе охватывают основные действия, составляющие профессиональную деятельность специалиста. Использование профессионально-ориентированных заданий и комплекса составляющих их задач служит одним из средств стимулирования мотивации изучения специальных дисциплин, а также методом овладения профессиональными знаниями и умениями, средством формирования профессиональной самостоятельности будущих инженеров-строителей. Пример профессионально-ориентированных заданий и составляющих их задач представлен в таблице.

Задачи, составляющие содержание задания первого типа (низкий уровень), способствуют накоплению опыта проектно-конструкторской и производственно-технологической деятельности.

Задачи, составляющие содержание задания второго типа (средний уровень), способствуют накоплению опыта производственно-технологической, расчетно-проектной деятельности.

Высокий уровень формирования профессиональной самостоятельности будущих инженеров-строителей представлен заданиями третьего и четвертого типа. Для накопления опыта научно-исследовательской и экспериментально-исследовательской деятельности используются задачи, составляющие содержание задания третьего типа. Задачи, составляющие содержание задания четвертого типа, способствуют накоплению опыта нескольких видов деятельности, это так называемые интегративные профессионально-ориентированные задания.

Примеры указанных типов профессионально-ориентированных заданий и задач составлены для каждого модуля курса «Механическое оборудование предприятий строительной индустрии» для того, чтобы реализовать возможности содержания любого раздела в формировании профессиональной самостоятельности посредством разных видов квазипрофессиональной деятельности. Такие типы заданий распределяются по уровням формирования профессиональной самостоятельности, а каждому уровню присваивается соответствующий коэффициент усвоения – K_u .

На практических занятиях будущие инженеры-строители обучаются деятельности по решению задач. Определение состава деятельности, адекватной каждой из перечисленных выше задач, проходит два этапа [4; 5]. На первом этапе предметом анализа является сама профессиональная задача, ее условие. Состав деятельности определяется теоретически с позиций деятельностного подхода и позволяет выделить её в обобщенном виде, определив при этом миссию, роль знаний. На втором этапе предметом анализа является процесс решения задачи. В составе любой деятельности или действия имеются сле-

Таблица 1

Типология профессионально-ориентированных заданий и распределение их по уровням

Уровни	Задания	Задачи	Ку
1	2	3	4
Низкий	<p>Тип 1. Изучение конструкции и кинематик технологического оборудования, используемого в производстве строительных материалов</p> <p>Тип 2. Определение технологических (скорости, производительности, мощности и т. д.), кинематических (частоты вращения, переключных чисел, движения деталей и исполнительных механизмов) параметров машины и расчеты на прочность отдельных деталей оборудования</p>	<p>Пример 1. Определить конструктивные особенности бетоноупаковщика с ленточным питателем</p> <p>Пример 2. Составить кинематическую схему привода тракторного бетоносмесителя</p>	$0,7 \leq K$ $0,8$
Средний		<p>Пример 1. Рассчитать производительность бетоносмесителя по полному материалу, если на шале прерывистой винтовой поверхности, образующей лопастью каждого вала, размещается по четыре лопасти – z, длина дуги конца лопасти – B мм, диаметр окружности, описываемой концом лопасти – D мм, диаметр ступицы вала, от которой начинаются лопасти – d мм, а частота вращения лопастных валов – n с⁻¹.</p> <p>Пример 2. Рассчитать мощность электродвигателя виброплощадки, если масса формы M кг, масса колеблющейся части виброплощадки составляет M_1 кг, а диаметр дорожки внутреннего кольца роликоподшипника d мм.</p>	$0,8 \leq K$ $0,9$
Высокий	<p>Тип 3. Исследование технологического процесса производства строительных материалов</p>	<p>Пример 1. Определить коэффициент уплотнения жесткой бетонной смеси на виброплощадке с верховально-направленными колебаниями</p>	$0,9 \leq K$ $1,0$

Окончание таблицы

1	2	3	4
Высокий		Пример 2. Исследовать зависимость тонкости помола материала от времени помола в шаровой мельнице	
	Тип 4. Проектирование технологических линий изготовления строительных материалов (конструкций) с подбором оборудования для осуществления процесса производства	Пример 1. Спроектировать технологическую линию по изготовлению пустотной плиты перекрытия	
		Пример 2. Спроектировать технологическую линию по изготовлению фундаментных блоков	

дующие структурные компоненты: анализ предмета (т. е. исходного материала или исходной ситуации), анализ и выбор средств преобразования предмета в конечный продукт, осуществление этого преобразования, анализ полученного результата. В приведенной структуре деятельности, специфика материала специальных курсов пока отчетливо еще не проявляется, но формируется общий алгоритм действий. Однако в соответствии с известным положением психологии о том, что действие соотносится с целью, а средства и определяемые ими операции - с условиями, на определенном уровне операционный состав действия при его выполнении на разном материале будет разным. При этом общая структура действия сохранится и, будучи сформирована на предметном материале одного курса, может быть перенесена на материал других курсов.

Решение профессионально-ориентированных задач осуществляется на основе предметных знаний, общелогических и специальных приемов познавательной деятельности, усвоенных студентами в процессе изучения спецкурса «Механическое оборудование предприятий строительной индустрии». Каждый студент, усвоив состав деятельности по решению профессионально-ориентированных задач, тестируется. Для этого выделяется из каждого модуля курса по пять задач первого типа задания, относящихся к низшему уровню, и определяется коэффициент усвоения. Если коэффициент соответствует установленной норме, то студенту по той же схеме предлагаются задачи среднего уровня и т. д.

Поиск путей решения профессионально-ориентированных заданий требует более осознанного отношения к их содержанию и к процессу обучения со стороны студентов. Обучение будущих инженеров-строителей с применением профессионально-ориентированных заданий, которые в комплексе охватывают все основные действия, соответствующие профессиональной деятельности специалиста, формируют профессиональные знания, умения анализировать, планировать этапы выполнения задания, оценивать ситуацию. На этой основе принимается оптимальное решение, в конечном итоге способствующее постепенной трансформации учебной деятельности студента в квазипрофессиональную, а позднее – в профессиональную деятельность специалиста. При этом не предполагается дифференциация деятельности на учебную и профессиональную – обе рассматриваются как единая, аккумулирующая характеристики обеих. Смыслообразующее влияние в профессионально-ориентированных заданиях контекста профессиональной деятельности на учебную проявляется в осознании студентами целей и задач учебной деятельности как целей и задач будущей профессиональной деятельности и, соответственно, приводит к конкретизации, наполнению обучения личностным смыслом.

Таким образом, наш опыт использования профессионально-ориентированных заданий в преподавании специальных строительных дис-

циплин показал, что они способствуют сознательному усвоению знаний как средства решения производственных задач в учебной деятельности и обеспечивают формирование профессиональной самостоятельности будущего инженера-строителя.

Библиографический список

1. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года // Профессиональное образование. – 2002. – № 5 – С. 17–20.
2. **Уман, А. И.** Дидактическая подготовка будущего учителя: технологический подход / А. И. Уман – Орел: ОГПИ, 1993. – 128 с.
3. **Государственный** образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки дипломированного специалиста 270000 «Строительство и архитектура». Квалификация – инженер. – М., 2000. – 21 с.
4. **Ильясов, И. И.** Система эвристических приемов решения задач / И. И. Ильясов – М., изд-во Российского открытого университета, 1992. – 140 с.
5. **Левина, М. М.** Технология профессионального педагогического образования / М. М. Левина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.– 272 с.

РАЗДЕЛ II

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378. 01

М. М. Никеева

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Программа дисциплины «Иностранный язык», разработанная в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования Российской Федерации от 2000 года, акцентирует важность роли самостоятельной работы в процессе обучения иностранному языку [1]. Одним из концептуальных положений программы является «формирование и развитие автономности учебно-познавательной деятельности студента по овладению иностранным языком, что непосредственно связано с развитием самостоятельности студента, его творческой активности и личной ответственности за результативность обучения». Согласно данной программе, обучение в неязыковом вузе предполагает следующие формы занятий:

- аудиторные групповые занятия под руководством преподавателя;
- обязательная самостоятельная работа студента по заданию преподавателя;
- обязательная самостоятельная работа студента по заданию преподавателя, выполняемая во внеаудиторное время, в том числе с использованием технических средств обучения;
- индивидуальная самостоятельная работа студента под руководством преподавателя;
- индивидуальные консультации.

Таким образом, будет правомерным заявить о самостоятельной работе студентов неязыковых вузов как о важнейшей и неотъемлемой части обучения иностранному языку.

В учебно-методической литературе можно найти принципиально различные подходы развития творческих способностей учащихся и поиски средств организации их самостоятельной работы: можно обучать ученика приемам разучивания языкового материала (Strategy Inventory of language Learning (SILL)), выбору и постановке целей, приемам самооценки или компенсаторным стратегиям в самостоятельном решении проблемных практических задач, а также осознанию своих собственных особенностей когнитивного подхода и преодолению недостатков в этом плане [2].

В перечисленных подходах есть одно общее – они все нацелены именно

на развитие личности обучаемого.

Применяемое в Европе понятие *self-directed learning* – учение с самостоятельным определением целей и американские термины-аналоги *autonomous learning* – автономное учение, *independent learning* – самостоятельное учение связаны с разной степенью самоорганизации учащегося [3].

Высшая степень – автономия – рассматривается как способность обучаемого самостоятельно определять и цели, и средства их достижения. Предполагается, что обучаемые должны осуществлять эту работу в центрах самостоятельного доступа к учебным материалам, которые сейчас активно создаются в Европе и США.

К настоящему времени можно выделить две линии в изучении процесса самостоятельной деятельности: дидактико-методической, составляющей экспериментальное исследование средств организации самостоятельной работы в системе урока; психолого-дидактической, включающей исследование механизма самостоятельной деятельности в учебном процессе.

Необходимым представляется выделить, что между компонентами самостоятельной деятельности как системы, с одной стороны, и другими компонентами, составляющими структуру учения и обучения в целом, с другой, возникают теснейшие функциональные связи. В их основе лежат отношения типа «учебный материал – учитель», «учебный материал – студент», «учитель – учащийся».

К сожалению, нет единого определения самостоятельной работы и непротиворечивой классификации ее видов. Тем не менее, в том и другом случае используют целый ряд критериев, что позволяет охарактеризовать самостоятельную работу с разных сторон и классифицировать ее виды, учитывая не один, а несколько факторов. Большинство из этих критериев могут использоваться и при тарификации видов самостоятельной работы студентов по иностранному языку.

Основными критериями самостоятельной деятельности являются соответствие содержания процесса учения непосредственной цели познавательных действий, выполняемых учащимися, а также коррелирование (соотнесенность) содержания с мотивом совершаемого учащимся процесса.

Существуют различные подходы и попытки совершенствовать пути организации самостоятельной работы учащихся в процессе преподавания иностранного языка. Можно дифференцировать самостоятельную работу учащихся; индивидуализировать; программировать ее. Также выделяют смешанные индивидуально-групповые формы самостоятельной работы, понимая под ними такой вид организации самостоятельной работы, при которой учебная работа отдельных групп учащихся осуществляется при совместной (групповой) самостоятельности, а учебная работа отдельных индивидов протекает при полной индивидуальной самостоятельности.

Одним из самых перспективных направлений является использование компьютеризированных форм самостоятельной работы, которые призваны,

прежде всего, создать оптимальные условия для эффективного усвоения учебного материала на занятиях по иностранному языку, так как это залог всякого успешного обучения.

Самостоятельная работа в условиях использования компьютера становится управляемой, корректируемой, контролируемой, а также адаптируемой к индивидуальным особенностям обучаемых, и, следовательно, можно говорить о ее новой форме – компьютеризированной самостоятельной работе.

Необходимо отметить, что использование информационных технологий в определенной мере облегчает и работу преподавателя. Преимуществами новых информационных технологий являются удобство и наглядность изложения материала, легкость его перемещения, возможность быстро найти требуемую информацию, показать изучаемый процесс или явление в динамике. Кроме того, они позволяют разгрузить преподавателей от определенной части работы по контролю и консультированию. Некоторые темы, более легкие, пригодные для самостоятельного усвоения, требующие работы с дополнительными источниками информации, а также работы, связанные с выполнением поисковых, исследовательских задач, могут изучаться без помощи преподавателя. Компьютерные обучающие программы по иностранному языку предоставляют студенту тренирующие задания и упражнения, производят их оценивание, оказывают оперативную помощь в виде подсказок, разъяснений типичных ошибок, а также визуализации соответствующего теоретического материала.

В концепции компьютерного обучения выдвигается решение вопроса для организации самостоятельного изучения – обеспечения управления учебным процессом самим обучаемым.

Выполнение этого условия связано с повышением методической компетенции обучаемого, информированием его о том, что надо делать, чтобы получить желаемый результат. Обучаемый должен сам осмыслить эту информацию и реализовать учебную деятельность и без преподавателя.

Реализация именно такой методической цели представляется сегодня наиболее перспективной в контексте мировой и отечественной практики обучения.

Эффективность самостоятельной работы во многом зависит от того, каким образом осуществляется контроль. Он может реализовываться через взаимодействие учащегося с преподавателем, с учащимся–партнером, с учебными материалами, содержащими ключи и инструкции, с техническими средствами обучения. Очень важно, чтобы контроль стимулировал студентов к активной самостоятельной деятельности. Способность обрабатывать информацию позволяет компьютеру оценивать вводимые ответы обучаемого, отслеживать ход работы и выдавать соответствующие рекомендации. Компьютер может классифицировать ошибки обучающегося, анализировать их, исправлять и указывать индивидуально каждому студенту пути избавления от них.

Современные компьютерные технологии позволяют переходить от про-

стейшей формы анализа (сравнения совпадения вводимой последовательности символов с эталоном) ко все более сложным процедурам. Возможность избирательного анализа в течение ряда лет разрабатывается специалистами по компьютерному обучению. Например, при проверке навыков построения вопросов на английском языке, учащийся может случайно записать вопросительное слово «when», как «wen». При грамотно разработанном алгоритме проверки, машина не отнесет это к грубой ошибке, а либо проигнорирует данное отклонение от орфографической нормы, либо укажет на него. Избирательная при оценке ответа очень важна, в частности, для английского языка с его усложненной орфографией.

В методическом плане достаточно актуальной является способность используемых компьютерных программ вести учет работы пользователя одновременно по многим параметрам, быстро, объективно и точно. Это может быть анализ не только ошибок, но и выбора стратегии решения проблемы, скорости выполнения заданий, регулярности работы. Осуществляя контроль, компьютер может проводить различные статистические сопоставления, являющиеся очень трудоемкими для преподавателя. Учет может вестись как для отдельного, так и для группы. Глубина и тщательность компьютерного анализа качественно превосходит все, что реализовано в различных механических контрольно–обучающих системах. Преимуществом компьютера является также возможность выборочного представления результатов контроля. По желанию преподавателя студенту могут выдаваться лишь отдельные комментарии, а преподавателю – полный отчет о результатах, включая их интерпретацию.

В процессе организации самостоятельной работы при изучении иностранного языка в неязыковом вузе эффективным является использование контролирующих компьютерных программ, которые состоят из блока контроля с системой текстов, включая обработку результатов. Наиболее эффективными контролирующими программами для самостоятельной работы на сегодняшний день являются компьютерные версии стандартных языковых текстов, обладающие следующими преимуществами: текст, звук и изображение предъявляются в точно определенных преподавателем объемах и временных рамках (возможны варианты индивидуальной скорости прохождения теста); благодаря экономии времени (не нужно что-либо записывать, управлять аудио или видеомagneфоном), увеличивается количество заданий; предлагаются широкие возможности многоаспектного контроля (по времени выполнения всего задания и его частей, по количеству и типу ошибок и т. д.) – именно в определении параметров контроля и их интерпретации заключается основная работа методистов в области создания компьютеризированных тестов. Также возможен режим тренировки, когда создаются условия прохождения реального экзамена, но при желании студент может сразу же получать комментарии к неправильным ответам, а также многократно возвращаться к наиболее трудным для него заданиям. Примером такой программы служит

компьютерная версия теста по английскому языку TOEFL, в которую входят 6 вариантов самого теста, комментарии. Советы и другая полезная информация для самостоятельной подготовки к успешной сдаче экзамена. Имея такую программу на языковом факультете вуза, можно организовать эффективную, оправдывающую затраты на технику, работу компьютерного класса.

Объединение многоуровневого контроля и системы заложенных в программу рекомендаций по дальнейшей работе создает возможность эффективного освоения иностранными языками при его самостоятельном изучении. Все большее внимание педагогов и методистов, уделяемое роли самостоятельной работы в учебном процессе и константном увеличении объема знаний, которые студенты должны усвоить, неизменно приводит к организации новых форм самостоятельной работы обучаемых. Наметившаяся в последнее время тенденция использования компьютерных программ для решения проблемы организации и эффективности самостоятельной работы, имеет большое будущее. Многочисленные исследования и успешная организация самостоятельной работы с помощью компьютерных программ является реальным тому подтверждением.

Библиографический список

1. **Примерная** программа дисциплины “Иностранный язык” / Министерство образования Российской Федерации. – М., 2000.

2. **Kinsella, K.** Understanding and Empowering Diverse Learners in the ESL Classroom / Kinsella K. // Learning Styles in the ESL / EFL Classroom. – USA: Heinle & Heinle. – 1995. – P. 170-196.

3. **Wong, M.** Assessing your language needs / Wong M. // Tasks for Independent Language Learning. – Illinois: TESOL, 1996. – P. 11–15.

УДК 378.02: 372.8

Т. Н. Райских

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Формирование целостной системы педагогических знаний, выработка ценностного отношения к профессиональной деятельности, развитие педагогического мышления как способа вычленения и решения конкретных педагогических задач, становление субъектности будущего педагога требуют поиска оптимальных технологий решения обозначенных проблем. Усиливающаяся в настоящее время тенденция информатизации образования актуализирует необходимость выявления ценностного потенциала информационных технологий, разработку подходов к его реализации, исследование динамики профессионально-личностного развития будущего учителя в условиях использования программных средств учебного назначения.

В современном понимании информационная технология обучения – это педагогическая технология, применяющая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио– и видеотехнику, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией.

В исследованиях российских ученых в области применения информационных технологий в образовании рассмотрены вопросы моделирования и технологизации обучения, программированного обучения (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, В. С. Гершунский, И. Я. Лернер, Н. Д. Никандров, Н. Ф. Талызина и др.); фундаментальные положения в области психолого-педагогических аспектов использования информационных технологий (А. Г. Гейн, И. Г. Захарова, А. П. Ершов, М. П. Лапчик, А. А. Леонтьев, Е. А. Машбиц, В. М. Монахов, Н. И. Пак, Е. С. Полат, И. В. Роберт, В. Ф. Шолохович и др.); проблемы использования средств мультимедиа в учебном процессе общеобразовательных школ и вузов (А. Л. Денисова, Ю. Н. Егорова, Н. В. Клемешова, И. И. Косенко, О. В. Лобач, О. Г. Смолянинова, В. А. Стародубцев, Г. М. Шампанер и др.).

Информационные технологии (например, системы мультимедиа и гипермедиа) позволяют более эффективно и на качественно новом уровне реализовать педагогический принцип наглядности и вместе с тем существенно обогатить эмоционально–чувственный опыт студента.

Анализируя изменения дидактического ландшафта, его расширение за счет широкого проникновения в сферу образования информационных технологий, исследователи отмечают необходимость разработки новых подходов к созданию наглядных средств обучения, при этом оперируют термином «интеллектуальная наглядность». Вслед за исследователями [2], этот термин кажется нам уместным для средств обучения, раскрывающих сущность изучаемого через логическую или генетическую взаимосвязь фактов и теорий, мозаичное построение фрагментов картин мира, восхождение от абстрактного к

конкретному и обратно.

«Интеллектуальная наглядность» порождает новые образы, создает новые визуальные формы, несущие определенную смысловую нагрузку и делает педагогическое знание видимым.

В процессе нашей опытно-экспериментальной работы мы использовали наглядные средства, которые, помимо иллюстративной, – выполняют еще и когнитивную функцию: блок–схемы, опорные конспекты, изображения, таблицы, диаграммы, классификационные схемы, схемы отношений педагогических понятий, круговые схемы, классификационные древа и другие графические образы, дополняющие вербальную информацию. Эта наглядность несет значительную дидактическую нагрузку и собственно организует познавательную деятельность будущих учителей, способствует сопоставлению, сравнению, обобщению, выделению главного, раскрытию ассоциативных связей, в значительной степени влияет на формирование целостной системы педагогических знаний.

Информационные технологии позволяют реализовать на качественно новом уровне идеи системности и структурно-функциональной связанности представления учебного материала. Проектирование компьютерных обучающих программ на основе принципов интегративности, нелинейности, модульности, мультимедийности, интерактивности, структурированной избыточности, включая многоуровневость и многоаспектность содержательного и деятельностного компонентов, взаимосвязано обуславливают возможность системного представления общепрофессиональных знаний.

Гипертекстовая структура обучающих программ позволяет осуществить быстрый доступ пользователя к информационным фрагментам, имеющим различное ценностно–смысловое содержание, отражает взаиморасположение и связь этих фрагментов, обеспечивает их системное взаимодействие. В основу проектирования содержания гипертекста нами положена идея о взаимосвязи и взаимозависимости различных областей науки и культуры, границы между которыми не абсолютны. «Интеграция всех сфер сознания есть категориальный императив интеграции всех областей науки и искусства, происходит не слияние, а взаимодействие, взаимопоглощение разных областей науки в интересах совместного решения комплексных проблем обучения, воспитания и развития, каждая из которых изучается специальной научной дисциплиной лишь в каком-либо одном аспекте» [1, с. 69].

Гипертекст интегрирует межпредметные взаимосвязи психолого-педагогических, гуманитарных и методических дисциплин в максимальную степень единства. Результатом освоения студентом системно организованного гипертекста является целостное осознание, понимание и переживание смысла и целей педагогической деятельности как человекообразующей, методологическая готовность к ее осуществлению.

Электронный учебник позволяет студенту самостоятельно осуществлять

процесс развертывания знаний, осваивать структуру смысловых связей, последовательность между которыми раскрывает механизмы развития и функционирования изучаемого объекта как целого. Такая логика развития требует усвоения знаний в тех видах и формах, которые адекватны самой профессиональной деятельности будущего учителя.

Конструирование обучающих программ на основе технологии мультимедиа позволяет представить содержание педагогических дисциплин в различных формах (текст, звуковое сопровождение, компьютерная графика, фотоизображения, цифровые видеоматериалы, анимация и др.). Мультимедийные компоненты воссоздают содержание общепрофессиональных знаний в качестве комплексной (синтезированной) информации, развивают способность студентов к мультисенсорному (многочувственному) восприятию, анализу и синтезу учебного материала, оказывают значительное эмоционально-чувственное воздействие на ценностно-смысловую сферу, создают «эффект присутствия», сопричастность будущего учителя с актуальными проблемами современной школы. Восприятие и переосмысление учебного материала осуществляется на более высоком уровне психической активности, что способствует глубокому и системному усвоению знаний.

Основываясь на принципе мультимедийности (В. А. Стародубцев), мы полагаем, что синтез различных форм предъявления информации и художественно-эстетическое представление педагогических идей в комплексе оказывают значительное эмоционально-психологическое воздействие на будущего учителя, является эффективным средством воздействия на позитивное развитие его ценностно-смысловой сферы.

Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о том, что реализовать этот потенциал позволяет, в первую очередь, мультимедийная информация, демонстрирующая будущим учителям различные аспекты профессионально-педагогической деятельности. Запечатлеть реальные процессы школьной жизни и неожиданные повороты развития ее событий возможно лишь с помощью особых информационных средств.

Информационные технологии позволяют демонстрировать студентам педвуза объекты, процессы и явления, недоступные для непосредственного наблюдения. Цифровая фотография позволяет фиксировать разнообразные педагогические явления для последующего анализа, которые преподавателю подчас охарактеризовать словесными методами оказывается невозможно (например, передать с помощью речи все богатство эмоциональной жизни школьника). Серия видеосюжетов, отображающая различные эмоциональные состояния ребенка: ужас, страх, радость, горе, боль и др., открывает перед будущим учителем широкие возможности для анализа, познания и понимания его личности. Иную смысловую нагрузку содержит серия исторических фотографий, например, отображающих жизнь, быт, деятельность колонии им. М. Горького и коммуны им. Ф. Э. Дзержинского, облик отдельных воспитанников. Данные фотографии имеют ценность исторических документов.

Синтез графической информации и звуковое сопровождение создает психологический «фундамент» для возникновения у будущего учителя разнообразной гаммы чувств и переживаний. В связи с этим в ценностно-смысловой сфере студента происходит глубокая перестройка, порождающая гуманистические ценности иного, более высокого порядка, стимулирующие и качественно иной, более высокий уровень профессионально-педагогической деятельности.

Максимальными возможностями воздействия информационных технологий на позитивную динамику ценностно-смысловой сферы будущих учителей оказывают *цифровые видеофрагменты*. В опытно-экспериментальной работе мы использовали видеоматериалы телевизионных передач, видеофрагменты, отражающие исследовательскую деятельность в области педагогики, дидактики, методики преподавания отдельных предметов, документальные кадры о современной школе, фрагменты видеозаписи уроков учителей-практиков, педагогов-новаторов и др. Цифровые видеофрагменты наиболее информационно насыщены, позволяют компенсировать недостаток жизненного и педагогического опыта или частично заменить существующий опыт студента. Сочетание звуко-зрительного образа, демонстрация цифровых видеоматериалов с определенной целевой установкой создают предпосылки для повышения эмоциональности учебного процесса, эффективности усвоения педагогических понятий, законов, развития педагогического мышления, а также вносят новое смысловое содержание в учебно-профессиональную деятельность будущих учителей. Реализация принципа наглядности на качественно новом уровне, демонстрация предметов и педагогических явлений реальной действительности позволяет будущему учителю обнаруживать различия и сходство между исследуемыми объектами, определять их общие характерные черты, актуализировать имеющиеся знания и жизненный опыт, обобщать свои наблюдения, формулировать законы и правила, которым подчинены эти педагогические явления. «Переработанные» и осмысленные впечатления превращаются в понятия и абстрактные обобщения, знания обретают личностный смысл.

Включение элементов видеоискусства в содержание педагогических дисциплин позволило нам воздействовать на динамику ценностно-смысловой сферы будущего учителя через механизмы перевоплощения, интроекции, идентификации, эмпатии, рефлексии. Взаимодействие будущих учителей с искусством подобного рода пронизано сочувствием, состраданием, сопереживанием с неповторимым миром детской радости и печали.

Наш опыт свидетельствует о том, что изучение педагогической реальности через искусство, открывает перед будущими учителями возможность познать (пережить) то, что нельзя исследовать научными и экспериментальными методами, и в этом смысле искусство – как форма познания окружающего мира – намного богаче всех вместе взятых научных способов познания действительности. Например, с помощью методов науки невозможно по-

знакомить будущих педагогов с переживанием боли, удовольствия, радости, неуверенности, отчаяния ребенка и др. Возможность «проникновения» во внутренний и неизведанный детский мир открывает перед будущими учителями художественное переживание, возникающее в процессе диалога с искусством.

Особенность восприятия художественного фильма, как произведения искусства, состоит в том, что при этом формируется ценностно-значимый для будущего учителя «образ» произведения, постигается его личностный смысл. Необходимо отметить, что формирование личностного смысла характерно для человеческой деятельности в целом, которая состоит в потреблении различных проявлений культуры и преобразовании их в личностно-значимые. Однако образование личностного смысла при восприятии произведений искусства вытекает из целевого назначения последнего. Художественное переживание выступает здесь в качестве того «пространства», в котором рождается личностный смысл. «Восприятие предполагает сложную механику соотнесения личностного опыта реципиента с социально-культурным контекстом произведения. Субъект в процессе восприятия как бы поднимается до эстетико-нравственного горизонта, предложенного в произведении искусства, схватывая в переживании смысловой слой, усваивая воплощенный в произведении жизненный опыт художника» [3, с. 22].

Художественное представление педагогической ситуации позволяет эмоционально пережить и прочувствовать эту ситуацию, вызывает ощущение сопричастности, побуждает к поиску оптимального педагогического воздействия на неповторимую личность ребенка. На этой основе повышается стремление будущих учителей к формированию динамичного ценностного основания для решения сложных и противоречивых проблем современной школы, для выработки новых смыслов профессиональной деятельности.

Информационные технологии предоставляют возможность моделировать профессионально-педагогическую деятельность будущего учителя путем конструирования *алгоритма программного обеспечения*, основанного на имитации поэтапного развития педагогического процесса, поиске наиболее оптимального поведения учителя, который становится участником различных ситуаций взаимодействия с учащимися. Предлагая различные варианты решения педагогических ситуаций, компьютерная программа моделирует дальнейшее протекание учебно-воспитательного процесса в зависимости от выбранного студентом ответа. В процессе функционирования компьютерной программы реальная педагогическая система подменяется моделируемой, воспроизводящей лишь самые необходимые элементы и отношения, от которых в первую очередь зависят формирование и сохранение системного качества, достижение образовательных целей. Искусственно созданная педагогическая система становится непосредственным объектом исследования для будущего учителя. Такая подмена не нарушает привычную логику познания педагогических явлений, так как студент непосредственно оперирует не

событиями реальной школьной действительности, а вторичными объектами, образами, принимающими форму описательных компьютерных моделей.

Компьютерное моделирование создает условия для предвидения студентом конкретных путей, средств, операций, критериев эффективности принимаемых воспитательных воздействий, расширения представлений о будущей профессии, совершенствования практических знаний и умений в области педагогики, стимулирует перестройку педагогического мышления, а также дает возможность совершенствовать систему индивидуальной подготовки и профессионально–личностного развития будущего учителя.

Итоги проведенного нами теоретико–экспериментального исследования свидетельствуют о том, что информационные технологии, обладая широким диапазоном мультимедийных, интерактивных и технических возможностей, позволяют воздействовать на формирование целостного педагогического знания будущего учителя, за счет содержательности, системности и структурно–функциональной связанности электронного учебного материала; мультимедийной презентации различных видов информации; возможности изучения педагогических объектов и явлений в движении и развитии; демонстрации педагогических процессов и ситуаций, недоступных для непосредственного наблюдения. Развитие ценностно–смысловой сферы выпускника педвуза осуществляется на основе создания эмоционально–чувственного контекста содержания электронной информации, мультисенсорного восприятия педагогических знаний, стимулирования осмысления процесса и результата учебно–профессиональной деятельности, субъективных способов ее осуществления с помощью компьютера. Компьютерное моделирование вероятностных алгоритмов профессионального поведения будущего учителя, проектирование виртуальных способов педагогического воздействия, компьютерная имитация протекания реального учебно–воспитательного процесса и его результатов, конструирование заданий и вопросов проблемного содержания стимулируют у него развитие профессионально–педагогического мышления, формирование профессионального образа мира.

Библиографический список

1. **Алексашина, И. Ю.** Учитель и новые ориентиры образования / И. Ю. Алексашина. – СПб., 1997. – 157 с.

2. **Зазнобина, Л. С., Назарова, Т. С., Морозов, И. В., Шаповаленко, С. В.** Банк визуальной информации как научная технико–педагогическая задача / Л. С. Зазнобина, Т. С. Назарова, И. В. Морозов, С. В. Шаповаленко // Информатика и образование. – 1996. – № 4. – С.1–4.

3. **Шор, Ю. М.** Восприятие произведения искусства и проблемы эстетического переживания / Ю. М. Шор // Методологические проблемы современного искусствознания. – Вып. 2. – Л., 1978. – С. 20–25.

УДК 371.333:[37.016:81]

*Е. Д. Нелунова***ЧЕЛОВЕКО-МАШИННЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ СВЯЗИ**

Позиция нашего исследования состоит в том, что людям с гуманитарным образованием требуются более «духовно–гуманизированный» языковой метод адаптации к современным информационным и коммуникационным средствам обучения. Мы считаем, что одним из таких путей, в частности, в обучении иностранному языку с применением компьютеров, является глубинное понимание значения языка человеческого и подязыка машинного, их взаимосвязи, посредством которого происходит общение между компьютером и пользователем. Диалог между ними – стержневое средство выражения общения в искусственной среде. И, наконец, все пользователи, в том числе преподаватели разговаривают на естественном языке; и то, что создано человеком – современные компьютеры, инструментальные системы для создания обучающих программ и т. д. – должны быть понятны всем, ибо, первостепенной задачей создателей инструментальных систем является наибольшее сближение машинного языка к естественному (Б. Ю. Городецкий).

Функция языка, как способ содержательной организации и представления знаний, играет особую роль в разработке информационной среды компьютерной технологии – инструментальных систем, в частности, электронных средств обучения. В информатике еще недостаточно придают должного значения роли языка, его естественной информационно-коммуникативной природы. Требуется основательное целенаправленное моделирование (допускается компьютерное моделирование) информационного механизма языка и речевой деятельности [2].

Приведем примеры компьютерного моделирования речевого общения.

Основная целостная единица речевого общения – это речевой коммуникативный акт как законченная часть языкового взаимодействия (Б. Ю. Городецкий, И. М. Кобозева, И. Г. Сабурова). Коммуникативный акт (КА) входит в состав некоторого акта совместной деятельности, включающей физическую, интеллектуальную, эмоциональную, бессознательную, а также неречевую семиотическую деятельность. Типовая разновидность КА – **диалог**. Границы КА определяются достижением некоторой стратегической цели. Ниже приведем краткий комментарий к компонентам КА.

1. Коммуниканты – это n -ое количество объектов действительности.
2. Коммуникативный текст или диалогический текст.
3. Процессы вербализации и понимания.
4. Обстоятельства данного КА.
5. Практические цели (ПЦ).

6. Коммуникативные цели (КЦ).

1) Коммуниканты – это автоматические внутренние устройства, с особой организацией банков информации – знаний, представлений, образов, чувств. Например, в визуальном конструкторе, обучающей системе «Сценарий-W», проблемно-ориентированные инструментальные средства – классы объектов и типы элементов могут рассматриваться как коммуниканты. Объект – это структурная сценарная единица, имеющая конкретное функциональное значение. Каждый объект сценария – отдельный независимый «представитель» своего класса. Например, объектом класса «Цвет» может быть объект, содержащий данные о цвете и т. д. Элемент сценария – это конкретное представление некоторой сценарной функции. В свою очередь каждый элемент – отдельный независимый «представитель» своего типа элементов (принимающего, исполняющего, анализирующего, сохраняющего и т. д.).

2) Коммуникативный текст или диалог состоит из речевых реплик, которые поочередно создаются коммуникантами. В условиях инструментальной системы речевые реплики структурных единиц происходят через человека. Он также является коммуникантом, иницирующим действия.

3) Процессы вербализации и понимания, вытекающие из-за формирования коммуникативного замысла. Проблемы понимания, знания и коммуникативных неудач при взаимодействии коммуникантов порождаются в процессе вербализации. Вербализация коммуникативного замысла, а это может быть формулирование установки или приказа что делать дальше, требует себе знание, обуславливающее понимание. В инструментальных системах эти установки заложены в принимающих, анализирующих, сохраняющих, контролируемых и др. элементах.

4) Обстоятельства КА – это общий деятельностный контекст КА, включающий непосредственный акт совместной деятельности. В инструментальных системах это может быть проблемно-ориентировочная библиотека для обеспечения разработки программ конкретных предметных областей. Например, для создания учебных программ.

5) Практические цели (ПЦ) вытекают из хода той практической деятельности, в которую включен КА.

6) Коммуникативные цели (КЦ) – это намерения, придающие осмысленность обращению коммуниканта к своему партнеру.

ПЦ осуществляются через КЦ. Они взаимосвязаны, едины и неотделимы, и те и другие совершаются в пределах коммуникативного акта. Машинная интерпретация их взаимодействия в коммуникативном акте, например, в инструментальной «Сценарий» такова.

Рассмотрим сценарий, предназначенный для тестирования (будем считать для определенности, что в нем пользователю предъявляются вопросы психологического теста). Каждый блок вопроса (имеется в виду и выбор ответа) имеет свою практическую цель, которая выражается через коммуникативные цели. После каждого ввода пользователем ответа на вопрос в сценарии

предусмотрено сохранение ответа и регистрация времени в секундах от появления вопроса на мониторе до ввода ответа. Далее, ответы тестируемого и фиксируемое время пересылаются в набор данных для хранения и последующей обработки. Практической целью структурной единицы – «класса объектов» инструментальной системы является сохранение данных и фиксация времени ответа пользователя при достижении коммуникативной цели между объектами класса.

Одним из важных принципов моделирования КА следует считать «принцип зависимости моделей от типа акта общения» [2], т. к. в реальности компьютерные системы не претендуют на универсальность общения, а только моделируют определенные типы общения как, например, в системе «Дельфин» мы встречаемся со структурным элементом – «Имитация обучения». В этом разделе записываются вопросы, комментарии и ответы в форме предложений или схем, таблиц.

Итак, как уже было сказано, диалог является типовой разновидностью коммуникативного акта, далее рассмотрим группы признаков диалогической реальности в подъязыках. Предлагаемые исследователями группы признаков таковы:

1. Сфера общения. По определению М. М. Бахтина в признаках этой группы прямо или косвенно отражаются круг потенциальных участников диалога и их функций. Например: в обучающей программе (ОП) «A Detective Story» из пакета обучающих программ по английскому языку содержание тем раскрывается в форме диалога не только между героями рассказа, но и с компьютером, и со следователем. Компьютер помогает анализировать ход действия злоумышленника в ОП. Сферой общения героев в этих диалогах может быть коллектив ограбленного банка.

2. Место, в котором происходит диалог (имеется в виду социальный статус места – аудитория, кабинет ректора, трибуна пресс-конференции) на примере вышеуказанной ОП – контора частного детектива.

3. Вид практической деятельности, частью которой является данный диалог. Это может быть ход расследования, тематикой диалога – введение детективного расследования в ОП «A Detective Story».

4. Характеристика коммуникантов и их взаимоотношений. Сюда входит: социально-психологический тип каждого коммуниканта, социальные отношения между ними, степень знакомства и опыт предшествующего взаимодействия, степень активности в данном диалоге, характер активности, эмоциональный настрой.

5. Хронологический период, к которому относится данный диалог.

6. Тип стратегической практической цели каждого коммуниканта (выполнить определенную учебную операцию – ответить на вопросы, выполнить тренировочные упражнения или тест и т. д.).

7. Тип стратегической коммуникативной цели каждого коммуниканта (информирование, разъяснение, проверка знаний и т. д.)

8. Тематика диалога (монотематический или политематический)
9. Характер информации в диалоге (обобщающая, информационная, конкретная и т. д.)
10. Объемные характеристики диалогического текста в целом и отдельных составляющих (измерение может быть в словах, предложениях, символах и во времени)
11. Композиция диалога (схемы диалогического текста, отражающие динамику общения на уровне чередования тактических коммуникативных целей) На примере ОП композиция диалога отражается в сценарии и в структуре.
12. Речевой стиль. Учитывается предпочтение тех или иных вариантов перефразирования – телеграфный, педантичный, цветастый, игривый, деловой, школьный стиль.

Данная группа признаков диалогической речи в подъязыках многократно проверялись исследователями на материале диалогов из художественной литературы, разговорной речи, протоколов человеко-машинного общения и т. п. (Б. Ю. Городецкий).

Ниже речь пойдет о теории моделей общения, изучаемой исследователями компьютерной лингвистики. Эта теория, отражающая коммуникативную природу языка и языковых явлений. Свое название она заслужила тем, что в качестве объекта исследования берется особая деятельность, именуемое «общением», а в качестве основного метода - общенаучный метод моделирования (в частности, компьютерное моделирование). Сущность метода заключается в построении некоего искусственного образования, искусственного механизма. Например, в виде системы правил, так, чтобы эта система отражала, объясняла, имитировала изучаемую деятельность [2].

Особый интерес исследователей привлекает в этой области компьютерное моделирование диалога, т. к. «диалогическая форма способствует протеканию речи в порядке автоматической деятельности» [9].

Наряду с теорией компьютерного моделирования речевого общения ставятся три основные проблемы теории моделей общения: проблема **понимания**, проблема **знаний** и проблема **коммуникативных неудач**. Именно эти аспекты человеко–машинного общения привлекают наибольшее внимание ученых и специалистов за рубежом. В работающих моделях должно достигаться степень «понимания» компьютером человека. В практической деятельности компьютер реагирует на запросы человека каким-то действием или выражает свои знания на каком-то искусственном языке. Столь же важной и неотложной является задача организации и представления знаний. В частности, задача формирования сообщений разработчика состоит в четкости и ясности его требований и информации. Практика показала, что неизменным спутником процесса понимания являются коммуникативные неудачи (КН). В связи с этим с теорией понимания и теорией знаний возникает теория коммуникативной надежности.

Из трех вышесказанных проблем компьютерного моделирования не

случайно ставится на первом месте проблема КН. Проблема КН носит глобальный характер: фактически все работы по составлению алгоритмов программ для анализа текста направлены на предупреждение, выявление и преодоление КН. Во многих работах ученых США (Дж. Карбонелл и Ф. Хейз, М. Селфридж, В. Ленерт, М. Дайер, Сандра Каберри) находим систематизацию типов КН, начиная с орфографических ошибок, кончая высшими уровнями семантического анализа.

Дж. Карбонелл и Ф. Хейз считают, что неудачи, связанные с орфографическими ошибками, возникают тогда, когда в распознаваемом слове имеются пропущенные или неправильные буквы, перестановка букв или лишние буквы. Орфографические ошибки являются наиболее распространенной формой *неграмматичности* во всех интерфейсах, работающих на естественном языке. Обычно ошибка превращает слово в нераспознаваемую цепочку букв, иногда неверно написанное слово совпадает с другим словом, содержащимся в словаре системы, которое нарушает семантическое и синтаксическое ожидания. Например: Copy *the flies* from the accounts directory to my directory. (Скопировать *этих мух* из справочника расчетов в мой справочник.) В слове *flies (flies)* - перестановка букв *i, l* выдает слово мухи, которое, хотя и может быть расценено как файлы со статистическими данными о какой-то средиземноморской плодовой мухи в Калифорнии, представляется орфографической ошибкой.

Входная цепочка интерфейса, работающего на естественном языке, может содержать нарушения как синтаксических, так и семантических ограничений. Наиболее обычная форма нарушения синтаксических ограничений - отсутствие согласования между подлежащим и сказуемым или между определителем и определяемым существительным: Do the order include *a disk drives*? Включают ли заказ накопители на диске? Нарушение в согласовании артикля *a*, указывающего на единственное число с множественным числом – *drive(s)*.

Нарушение семантических ограничений может происходить из-за понятийных ошибок пользователя:

– Добавьте к заказу накопитель на ленте с плавающей головкой.

В этом случае понятийная ошибка заключается в том, что *плавающая головка* имеется только в накопителях на дисках, а не в накопителях на ленте [3,7].

В опыте разработки обучающих программ по языкам коммуникативные неудачи часто встречаются при вводе эталона ответа. Если ошибка произведена программистом, то этот «ключ» фиксируется в памяти компьютера, то есть в структурных элементах (элемент сохранения-фиксации). Непонимание коммуникантов (компьютер и обучаемый) происходит в этом случае после ввода ответа обучаемого, если он ввел правильный вариант ответа. Например, в самоучителе имеется резидентный русско-якутский, якутско-русский словарь, который составлен по принципу поиска ключевых слов. Вопрос обучаемого – «Как переводится слово «ыллыыр» («поет») – реализуется

печатанием на клавиатуре незнакомого слова «ыллыыр». В случае если в словаре введено ошибочно «ыллыр», то даже при правильном вводе этого слова «ыллыыр» компьютер ответит – «слово не найдено» или, находя «ыллыр», компьютер ответит как «ыллыр-ыллыр», т. е. «неровное место». И мы получаем классический пример непонимания обоих коммуникантов, так как обучаемый точно знает, что ввел правильно слово, а компьютер не может найти точную аналогию. Таким образом, от составителей ОП требуется в первую очередь знание языка, начиная с орфографии.

В исследованиях этих же американских ученых систематизированы виды неграмматичности на уровне диалога. Ими установлено, что глубинные причины многих неграмматичных явлений, обнаруживаемых на уровне предложения, коренятся в *диалоге*.

Частым случаем неграмматичности на уровне диалога является *эллипсис*, хотя с точки зрения общего уровня его нельзя называть «неграмматичным явлением», [3] т. к. эллипсис может быть неграмматичен на уровне предложения, но может быть понят в контексте диалога. Поясним это явление на примерах.

Эллипсис – многоаспектное явление. Его проявление весьма разнообразно и широко. Стратегии преодоления многих типов эллипсиса пока еще не разработаны. Тем не менее, эллипсис – весьма распространенное явление; любой интерфейс, предназначенный для практического общения, или пользователь естественно-язычных интерфейсов должны уметь решать эту проблему. Первой причиной появления неграмматичности в диалогах является то, что сами пользователи настаивают на сжатости (*принцип сжатости*) своих высказываний независимо от задачи и формы общения, добровольно отказываясь от гибкости выражений, присущей общению на естественном языке. Очень характерным явлением принципа сжатости можно наблюдать при формулировании заданий в обучающих программах разработчиком для достижения, как ему кажется, большей ясности и краткости. Иногда такое явление доходит до абсурдной сжатости как, например, в тренировочных упражнениях ОП «Le present», в котором задание по выполнению упражнения отсутствует, оно заменено моделью «образец» с мигающим элементом. С одной стороны сжатость является собственной особенностью машинной интерпретации действия, в какой-то мере образное выражение мысли, с другой стороны – задача создателей инструментальных систем – это максимальное сближение символического языка к естественному, и поэтому любое действие легче и естественнее выразить человеческим языком в вербальной форме.

Различают в основном два вида эллипсиса: *внутрисентенциальный* и *межсентенциальный*.

Пример более частого явления *внутрисентенциального эллипсиса*: Сайын Саша оттуур, Маша отоннуур. (Летом Саша собирает сено, Маша ягоду.) Эллипсис виден в оригинале – нужно «Сайын Саша оттуур, онтон Маша отоннуур», а в переводе – можно написать «Летом Саша собирает сено, а

Маша ходит за ягодами». В обоих случаях очевиден преднамеренный пропуск союза «а». Такие эллипсисы обнаруживаются только на основе семантики.

В свою очередь *межсентенциальный эллипсис* имеет несколько форм как **развитие** (Elaboration). Ниже приведены примеры такого эллипсиса в диалоге пользователя с системой:

– Пользователь: Дайте мне диск с большой емкостью.

– Система: С двойными портами?

– Пользователь: Да, и универсальный частотный адаптер.

В этом примере эллиптический фрагмент в высказывании того или иного собеседника может быть развитием предшествующего высказывания, т. е. второго собеседника – пользователя, давшего запрос системе.

Следующими формами этого эллипсиса – **повтор** (Echo), **исправление и переформулировка**. В первом случае фрагмент высказывания первого говорящего повторяется вторым:

– Пользователь: Добавить двойной диск к заказу.

– Система: Диск двойными портами. С какой емкостью памяти?

При исправлении эллиптический фрагмент замещает часть предшествующего высказывания, содержащую ошибку:

– Пользователь: Дайте мне накопитель на ленте с двойными портами.

– Система: Накопитель на ленте с двойными портами?

– Пользователь: Извините, накопитель на дисках с двойными портами.

Переформулировка является, пожалуй, самой распространенной формой эллипсиса и единственной, для которой разработаны легко осуществимые вычислительные стратегии:

– Пользователь: Какова длина «Кеннеди»?

– Система: 200 метров.

– Пользователь: Самого быстрого авианосца?

На этом примере «Кеннеди?» и «самый быстрый авианосец» подходят под семантическую категорию **корабль**, то второе выражение разрешается подставить на место первого [8].

На приведенных примерах были кратко обрисованы некоторые проблемы диалога, возникающие в ходе работы в надежной анализирующей системе. Главное здесь заключается в том, что методы надежного анализа не ограничиваются только уровнем предложения. Напротив, они должны быть объединены с методами ведения диалога, которые в качестве конечного средства преодоления ошибок предусматривают активное взаимодействие с пользователем.

Результаты экспериментальных исследований проблем надежного анализа сыграли большую роль в теоретическом обосновании создания различных анализаторов. Анализатор, обладающий богатыми интерпретирующими возможностями, способен применять свои ожидания несколькими способами, а это может оказаться решающим моментом, если, столкнувшись с неграмматичностью, не сработает стандартный способ анализа [7; 8].

Зарубежными исследователями изучены и научно обоснованы экспериментальные системы глубинного понимания повествовательных текстов. Одним из примеров такой системы является система «Vogis», разработанная в Йельском университете США. В этой системе теория понимания повествовательного текста реализована в машинной программе [5].

Ниже пример вопросно-ответного сеанса работы системы «Vogis» с конкретным фрагментом текста короткого рассказа *РАЗВОД 1*. Логика вопросно-ответного действия достигается с помощью анализатора «Дураг», который обладает способностью обследования эпизодной памяти в ходе процесса понимания вопроса. Обрабатывается абзац 1

Ричард несколько лет не имел никаких известий о Поле, своем товарище по комнате во время учебы в университете. В то время Ричард одолжил у Поля некоторую сумму, которая так и не была возвращена. Теперь же он совершенно не представлял себе, где он может найти своего старого друга. Когда вдруг из Сан-Франциско пришло письмо, Ричард загорелся желанием узнать, как живет Поль.

Система готова к работе в режиме диалога.

– *Какое событие произошло у Ричарда?*

– Ричард получил письмо от Поля.

– *Кто такой Поль?*

– Друг Ричарда.

– *Хотел ли Ричарда видеть Поля?*

– Да, Ричард хотел знать, как живет Поль.

– *Помогал ли когда-либо Поль Ричарду?*

– Да, Поль дал Ричарду деньги в долг.

– *Почему Ричард не вернул долг Полю?*

– Ричард не знал, где находится Поль.

– *Что почувствовал Ричард, когда пришло письмо?*

– Ричард был обрадован, потому что Поль и он были друзьями.

Программой обрабатываются отдельно несколько фрагментов рассказа. По мере обработки фрагментов текста система создает внутреннее представление воспринятого ею понятийного содержания.

Разработчики и исследователи считают, что самым важным научным вкладом системы «Vogis» является то, что она служит одновременно источником и испытательной моделью для интересных теоретических проблем, связанных с базисными когнитивными способностями человека. Данные этих исследований способствуют сближению закодированного машинного языка к естественному, тем самым, объясняя природу диалога человека с искусственным интеллектом.

Естественный язык, на котором должен происходить диалог машины с человеком, становится возможным при наличии ясной логики текста – его содержания и связности. Это свойство естественного языка. Уникальный подход анализа и представления плана содержания связного текста рассматривается

Р. К. Потаповой. В своих исследованиях Р. К. Потапова рассматривает три системы, основными элементами которых являются три главнейшие текстовые единицы: слова, предложения и абзацы. Все они образуют план содержания текста с различной степенью детализации. Семантическая связь между единицами текста отражает связь между соответствующими денотатами. Если денотатом слова является предмет, то денотатом предложения – ситуация. Автор утверждает, что связный текст строится с установкой на описание некоторой картины внешнего мира, законы его построения носят языковой характер и поэтому и анализ семантических связей в тексте должен опираться, главным образом, на лингвистические категории [6, с. 150]. Автор подчеркивает, что при анализе семантической структуры текста по трем уровням (высший, средний и низший) тип семантической структуры высшего уровня (текста в целом) определяется семантическими связями между абзацами, а тип семантической структуры среднего уровня (абзаца) – семантическими связями между предложениями. Предложение, абзац и параграф представляют собой отрезки текста, то есть последовательности контактирующих единиц низшего уровня соответственно слов, предложений, абзацев. В соответствии с этим предложение, абзац и параграф можно считать линейными единицами текста. Результат анализа многоуровневой семантической структуры текста по линейным единицам может быть представлен в форме графа, у которого некоторые вершины в свою очередь являются графами, описывающими единицу низшего уровня. В таком графе каждая вершина соответствует линейной единице того или иного уровня [6, с. 149].

Таким образом, описанный подход анализа и представления плана содержания связного текста может применяться, и при автоматическом анализе плана содержания текстов во время создания и модификации гипертекстовых систем, и для автоматической генерации семантических связей между текстами – фрагментами гипертекста. Универсальность гипертекстового подхода представления информации предполагает и возможность гибкой навигации по сети Интернет, сохраняя при этом гениальную простоту и удобство сбора и сохранения информации, и ее обработки.

Итак, на основании приведенных исследований в области создания искусственного интеллекта на примере программ обработки фрагментов текста, выполненных на основании теории моделей общения человека и машины в режиме диалога, можем установить, что суть природы диалога человека и компьютера заключается в «всепроникающем» (по Б. Ю. Городецкому) характере языка, его основополагающем значении, требующего лингвистического обеспечения в создании любых искусственных образований. При этом особо следует подчеркнуть необходимость учета значения слова в построении языков представления знаний, помогающего исключения коммуникативных неудач и оптимизирующего общения человека и машины.

Общение человека и машины через интерактивный диалог осуществляется при взаимодействии структурных единиц искусственного образования,

построенных на компьютерном моделировании речевого общения. При этом интерактивный диалог отражает коммуникативную направленность речи, придающей коммуникативной концепции языка действенный смысл в создании точных моделей человеческого общения в искусственной среде.

Библиографический список

1. **Бахтин, М. М.** Проблема речевых жанров // Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. – М., 1986. – С. 19.
2. **Городецкий, Б. Ю., Кобозева И. М., Сабурова И. Г.** Компьютерная лингвистика: Моделирование языкового общения // Новое в зарубежной лингвистике: Сборник. – М., 1989. – С. 14–17.
3. **Карбонелл, Дж., Хейз Ф.** Стратегии преодоления коммуникативных неудач при анализе неграмматичных языковых выражений / Пер. с англ. И. Г. Сабуровой // Новое в зарубежной лингвистике: Сборник. – М., 1989. – С. 48–85.
4. **Леннерт, В., Дайер М., Джонсон П.** и др. Boris – экспериментальная система глубинного понимания повествовательных текстов / Пер. с англ. Н. В. Перцова // Новое в зарубежной лингвистике: Сборник. – М., 1989. – С. 106–159.
5. **Пассов, Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
6. **Потапова, Р. К.** Новые информационные технологии и лингвистика. СПб. 2004. – С. 317
7. **Сельфридж, М.** Интегральная обработка обеспечивает надежное понимание / Пер. с англ. И. М. Кобозевой // Новое в зарубежной лингвистике: Сборник. – М., 1989. – С. 161.
8. **Хейз, Дж., Гауптман А. Г.** и др. Семантико-синтаксический анализ устной речи: подход, основанный на семантических падежных фреймах / Пер. с англ. В. Б. Кузнецова // Новое в зарубежной лингвистике: Сборник. – М., 1989. – С. 245
9. **Якубинский, Л. П.** О формах речевого высказывания. В кн. Язык и его функционирование: Изд. работы. – М.: Наука, 1986. – С. 25–30.

РАЗДЕЛ III

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 370. 153: 371. 302

Е. Б. Плотникова

СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ФЕНОМЕН И РЕЗУЛЬТАТ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Текущая социальная реальность позволяет утверждать, что такие ее сегменты как культура, образование, повседневные общественные отношения находятся в недостаточной степени сбалансированными между собой и далеко не всегда эффективно взаимодействуют. К совокупности причин данного состояния относятся отсутствие строгих критериев в понимании сущности и характеристик поля пересечения сегментов; нацеленность воспитательных учреждений на формирование различных типов личности; нарочитое дистанцирование интеллектуалов от массы в обществе. По существу это научная проблема и требует серьезного научного обоснования. Но индивидуальный практический опыт ее решения уже сформировался и представляет собой, например, образец стремительного развития классической идеи воспитывающего обучения, где под воспитанностью как ведущей категорией понимается важнейшая аксиологическая составляющая социальной сущности личности, имеющей непосредственную и обратную связь с биологической ее сущностью, т. е. с интеллектуальными способностями и поведением.

Анализ опыта организации воспитывающего обучения показал, что посредством социального обогащения обучаемых решаются и задачи интеллектуального обогащения. Равно как и наоборот – социальное обогащение осуществляется в процессе наращивания опыта интеллектуальной деятельности. Результатом первого направления является переход, например:

- привычки повседневной естественной пытливости личности, стремления к одобрению окружающих в привычку умственного самопознания и мотив интеллектуального саморазвития;
- уровня физической и психической выносливости в повседневной жизни в эффективное проживание ситуаций интеллектуального напряжения;
- умения общаться в умение грамотно формулировать вопросы, суждения.

Результат второго направления – переход знаний, стиля мыслительной деятельности и типа мышления во взгляды, убеждения, привычки и ценностные ориентации, образцы–идеалы поведения личности.

Исследуемые явления позволили нам сконцентрировать внимание на

значении так называемого «переходного» процесса и конкретизировать ценность взаимной обусловленности (обратной связи) явлений. Кроме того, спроецировать результаты «переходов» на насущные проблемы современного человека, в частности, актуализировать проблему развития асоциальности и безответственности людей, занятых интеллектуальным трудом и не меньшей асоциальности и безответственности людей, потребляющих продукты интеллектуального труда.

Право говорить о последних дают тенденции:

1) усиление в социуме, особенно среди молодежи, индифферентности к потребляемым продуктам интеллектуального труда («все равно, что слушать, смотреть, читать»);

2) увеличение нарушений специалистов, работающих с продуктами интеллектуального труда или создающими их (игнорирование закона интеллектуальной собственности, недоучтенность опасности отдельных открытий, нонконформизм интеллектуалов, «беловоротничковая преступность» и др., представляющее собой реальную угрозу цивилизации).

А. Зиновьев в книге «Глобальный человек» отмечает: «более восьмидесяти процентов людей предпочли бы жить в те годы, когда достижения нашей цивилизации были еще только мечтой, а не реальностью, ибо от прогресса интеллектуальной техники выгадало незначительно меньшинство, большинство же оказалось обреченным на бессмысленное, роботообразное существование, ... и в понимании своего общества, своей жизни, самих себя, мы оказались на уровне наших первобытных предков» [1, с. 12; 182–183].

Утверждение автора доказывает, что продукция интеллектуального труда людей бывает античеловечной, а поведение субъектов безнравственным. Следовательно, изучение феномена социальной значимости интеллектуального поведения, а именно взаимных обогащающих «переходов» в признаках социального и интеллектуального опыта личности имеет смысл.

В целом (в широком смысле) и тот, и другой тип обогащающих «переходов» выполняет стратегическую задачу государственного образования – воспитания высокообразованной личности, обладающей академической мобильностью и готовой к осмысленному наращиванию полноценного опыта жизнедеятельности в условиях информатизации общества, развития наукоемких технологий, многослойности и поликультурности социума («Национальная доктрина образования в РФ»). В частности (в узком смысле) – воспроизводства личности: а) позитивно мотивированного на включенность в культуросообразную интеллектуальную деятельность; б) чувствительного к воспитательным воздействиям и являющегося субъектом интеллектуальной самодеятельности; в) обладающего сбалансированными показателями социальной и интеллектуальной мобильности, за которыми стоит человек в единстве его интеллекта, нравственности и гражданственности. Лишь при создании необходимых и достаточных условий для сближения социальной и интеллектуальной сфер человека (при сопряженном их понимании) возмож-

но решение этих государственных задач, достижение сбалансированности сегментов социальной реальности.

Сопряженное понимание процессов социального и интеллектуального обогащения личности позволяет вывести понятие «социально значимого интеллектуального поведения» в самостоятельную научную категорию. Роль же воспитывающего обучения обозначить как средство достижения одноименной данному понятию цели, а само воспитывающее обучение по критерию качества измерять именно в показателях социально значимого интеллектуального поведения личности.

Для того, чтобы дать более подробную характеристику понятия «социальная значимость интеллектуального поведения личности», раскрыть сущность этого феномена, особенности формирования в условиях воспитывающего обучения, уточним определения и содержание составных его элементов.

Интеллектуальное поведение личности – это поступки, совершаемые в процессе выполнения интеллектуальных операций. А. Д. Шлимманн и Д. У. Каррахер, исходя из вопроса об особенностях интеллектуального поведения, раскрывают необходимость в систематическом образовании субъекта в контексте обыденной жизни. Обратившись к исследованиям в кросс-культурной психологии и задавшись вопросами типа «каким образом изучение бытового познания может способствовать внесению ясности в вопросы, связанные с интеллектом и научением?»; «как связаны с формированием знания культура, культурные инструменты, культурные знаковые системы и социальные взаимодействия?», ученые утвердительно заявили следующее: «Школьный алгоритм, уделяя первоочередное внимание фиксированным операциям с числами при решении любой задачи, забывает о цели. Устные же методы счета, напротив, в процессе решения задач ориентированы на цель, что позволяет избежать бессмысленных ошибок... Анализ общих характеристик математического знания, сформированного в обстановке повседневной жизни, последовательно свидетельствует о том, что цель и смысл являются наиболее важными и насущными моментами при решении повседневных задач. Методы повседневных расчетов могут быть достаточно гибкими и восприниматься как составная часть в различных ситуациях. Бытовое знание, таким образом, пригодно при обучении человека математике, чтению, письму, т. п., является структурным элементом и показателем интеллектуального поведения личности, основанного на здравом смысле и очевидном. [8, с. 237].

Социальное значение поведения личности – это поступки человека, отличающиеся ярко выраженным конформизмом в характере и мировоззрении, обогащенным опытом отвечать в деятельности интересам общества. [2]. Результатом социального обогащения школьника, студента или специалиста будет опыт:

– продуктивного общения и взаимодействия (перцептивный, коммуника-

тивный, интерактивный);

– презентации своей личности и индивидуальности в социуме с помощью знаний и умений;

– самопознания и самоопределения в той или иной культуре, устойчивое и осмысленное ощущение принадлежности к ней;

– проявления моральной надежности и этикетного отношения к продуктам и процессу интеллектуального труда;

– адекватного восприятия и отражения педагогических воздействий,

– проецирования знаний на проблему конкретной жизненной ситуации.

Социальное значение интеллектуального поведения личности – это качество поступков, совершаемых человеком в процессе интеллектуальных операций, имеющих очевидный общественный и личностный смысл. В рамках концепции интеллектуального воспитания личности М. А. Холодной даются определения составляющим его понятиям, формирующим рассматриваемое качество. Интеллектуальные интенции – это особые субъективные состояния (состояния направленности ума), которые по своим механизмам являются продуктом эволюции индивидуального ментального опыта, а по форме выражения – неопределенно переживаемыми и в тоже время чрезвычайно устойчивыми чувствованиями. Предпочтения – на начальной стадии это склонности, затем «фатальный» выбор личностью определенной предметной области, средств ее изучения, источников получения информации, способов ее переработки и т. д. Школьник как субъект выбора пути своего интеллектуального совершенства предпочитает учебные задания повышенной трудности. Студент демонстрирует желание познать дополнительную к обязательным предметную область. Обучающийся специалист характеризуется стремлением создавать важные для государства и общества проекты, стремлением к интеллектуальному самосовершенствованию и законопослушанию в интеллектуальной деятельности. Убеждения – уверенность в правильности принятого решения, способа изучения реальности, необходимости и возможности изменять ситуацию к лучшему. Школьник проявляет твердость и критичность позиции по отношению к процессу и результатам интеллектуального труда, высокий уровень осмысленности своего решения. Студент умеет убедить в собственной правоте сокурсников и преподавателей, т. е. владеет технологией убеждающей коммуникации и способен воспринимать убеждения других. Обучающийся специалист владеет приемами убеждения и продуктивной коммуникации. Умонастроения – эмоциональное состояние переживания успеха или неудачи, способствующее или тормозящее рождение идей. Школьник умеет «взять себя в руки» в затруднительной или напротив успешной ситуации, довести дело «до конца». Студент владеет приемами эмоциональной саморегуляции и самовлияния, знает их роль в продуктивном решении учебной задачи. Обучающийся специалист способен оптимизировать свою деятельность, оставаться адекватным в моменты карьерного роста,

остановки. [5, с. 134–137].

Воспитывающее обучение – дидактическая система, воспитательные задачи которой имеют приоритетное перед собственно дидактическими значение. Обучение (умственное развитие), по Гербарту, – ведущее средство воспитания, оно воспитанию предшествует и сопровождает его, так как способствует формированию характера учащегося, создает идеалы, руководящие его действиями в учебном труде. Крепкий характер, энергичная воля, настойчивость и выдержка – такие силы, которые благоприятно действуют на человека в учении и жизни, позволяют одерживать первенство перед слабыхарактерными или вообще бесхарактерными «умниками». Понимание классиком роли воспитания в обучении в свое время предусматривало приоритетность механизма педагогического управления, нацеленного на дисциплинирование воспитанников в учебной деятельности. Значительное место в нем отводилось надзору, запретам и наказаниям. В таком виде, за исключением физического наказания, идея претворяется в ряде современных школ и даже имеет положительную оценку со стороны педагогов, воспитанников и их родителей. Вместе с тем, она естественно эволюционировала, получала все больший оттенок гуманизации, акцент смещался с педагогического управления в первоначальном авторском смысле на утверждение высоких показателей познавательной и интеллектуальной культуры личности. Теперь о воспитании в обучении принято говорить как о выработке у воспитанников определенной культуры следования требованию (дисциплинирование), сбалансированной выработкой культуры самоотношения (самодисциплинирование). Под воспитанием в процессе обучения сегодня понимается сочетание процессов педагогического управления и самоуправления обучаемых. Начало этого процесса относится к школьным годам, но по преемственным связям продолжается в процессе непрерывного образования человека в течение всей его жизни. Идеальный результат воспитания личности в ходе обучения, измеритель качества образовательного процесса и выпускника образовательного учреждения – интеллектуальная культура, которая включает компоненты политехнической, физической, гуманитарной, поведенческой, мировоззренческой, др. культур.

В ходе воспитывающего обучения научные знания имеют проекцию на конкретную человеческую жизнь или продиктованы самой жизнью (получены из нее). В них пересекается социальный и интеллектуальный опыт, социальная и интеллектуальная культура личности. Точки пересечения очень важны для самоопределения, самопознания и самореализации человека в жизни, для глубинного, а не поверхностного понимания происходящего вокруг, для сознательного и разумного строительства жизни [3].

Культуросообразная интеллектуальная деятельность – совокупность организованных действий человека, осуществляемых в пределах той или иной социально-культурной нормативной базы; стиль поведения при выполнении интеллектуальных операций. Признаки культуросообразного стиля

интеллектуального поведения, структурирующего отношения между средой и субъектом в соответствии с идеалами определенной культуры, раскрываются, например, в рамках идеалов традиционной русской культуры. Это мотив преодоления лени, несобранности, неумения или нежелания доводить начатое дело до конца; потребность в творческом взаимодействии, предпочтения «веселого лукавства ума» и «живительного способа выразаться» (эпитеты А. С. Пушкина); установки связи знаний с жизнью, «полярно полюсного» характера поведения в отличие от «ступеней» на Западе (термины Н. А. Бердяева); убеждения в необходимости учиться, в значимости многообразия знаний и возможности их практического применения [7].

Интеллектуальная самодеятельность – творчество и самостоятельная деятельность человека, занятого интеллектуальным трудом. По ходу жизни человек проходит стадии взросления (детство, юность, зрелость, старость). Достигая конкретных целей, он овладевает способами понимания происходящего. В нормальных условиях жизнедеятельности происходит осознание, что ход его жизни зависит от него самого, возникает ответственность, подкрепляемая стремлением к чему-то; нарастает интеллектуальная активность, меняются интеллектуальные потребности. Критически оценивая свой жизненный путь и свои отношения с окружающим миром, личность возвышается над непосредственно «данными» условиями, ощущает себя субъектом деятельности (субъектом самодеятельности). Исследования Д. Б. Богоявленской, В. А. Петровского показывают, что частным случаем более общего свойства самостоятельной интеллектуальной деятельности субъекта является интеллектуальное творчество. В частности готовность выходить за пределы ситуативной необходимости и способность к самоизменению. Это, с одной стороны, умение освободиться из-под власти обыденных представлений и запретов, с другой – развитый самоконтроль, организованность, умение дисциплинировать себя самого.

Интеллектуальная социализация – процесс наращивания опыта интеллектуальной деятельности в естественных (ежедневных, бытовых) и организованных (воспитательной организации, управляемых) условиях, это наследование и трансляция личностью образцов интеллектуальной культуры лица, группы, общности (социологический аспект). В перефразировке Ж. Пиаже и Р. Мертона – это процесс и результат встречной активности субъекта и среды (интеракционистский аспект), межличностное взаимодействие и согласование ожиданий среды с установками и привычками поведения субъекта интеллектуальной деятельности (интериоризационный и интраиндивидуальный аспекты). Субъект интеллектуальной социализации – активный ретранслятор образцов отечественной и международной интеллектуальной культуры. Российский школьник, студент, обучаемый специалист как субъект интеллектуальной социализации – ретранслятор образцов, прежде всего, отечественной интеллектуальной культуры, «знаток» их специфики, исходных характеристик. Иными словами, *интеллектуальная*

социализация личности это процесс и результат:

а) приобщения человека к образцам интеллектуальной культуры (последовательное и персонифицированное усвоение и присвоение ее образцов, понимание специфики соответствующей интеллектуальной сфере культурной нормы);

б) культурного преобразования субъекта в интеллектуальной деятельности (к взаимодействию между личностью и группой, между личностью и личностью, между группой и группой, между личностью и продуктом интеллектуального труда культурных (здесь в смысле этикетных и жизненно практичных) форм);

б) формирования иммунитета против интеллектуальной деятельности, организованной вне культуры – вне этикета обращения с продуктами интеллектуального труда, вне жизненной практики. Мы уверены в том, что целью (миссией) интеллектуальной социализации личности в современном образовательном учреждении России должна быть система социально обогащающих интеллектуальных взаимодействий обучаемых и обучающихся, базирующаяся на контекстах отечественной педагогической культуры, на статичных и динамичных механизмах воспитания духовно-интеллектуальной элиты (традициях и новациях), что сегодня вполне проецируется и на другие социальные группы.

Интеллектуальная культура – «рационально–рефлексивно-интегративная» деятельность личности, группы (термин М. А. Холодной); результат управляемой интеллектуальной социализации и культивирования в интеллектуальной деятельности общественной морали, нравственности. Это сложный, многоаспектный и психологически обусловленный процесс, который эффективно эволюционирует в системе отлаженных внутрличностных и межличностных отношений, имеет как общеисторические, так и индивидуально генетические корни. Она призвана участвовать в совершенствовании жизни на Земле. Однако на текущем историческом отрезке времени не демонстрирует своего созидательного предназначения и поступательного характера развития общечеловеческой культуры. Поэтому есть причина говорить о размытости ее понимания, отсутствии строгости в очертаниях ее границ и арсенале ценностей. Интеллектуальная культура – не только важнейший ресурс научных исследований, показатель жизнедеятельности интеллектуальной элиты. Это еще и критерий оценки качества педагогического процесса, критерий оценки результатов воспитания и обучения человека в массовом, высшем профессиональном и послевузовском образовательном учреждении. Интеллектуальная культура – продукт духовной, идеальной, т. е. эфирной жизни, но отражена и зафиксирована как в идеальном, так и в материальном объекте – идее, тексте, поведении и характере людей. Она управляема и самоуправяема, в массовом образовательном учреждении выражена: 1) культурой учебного труда и познания как совокупности продуктивных межличностных взаимодействий в учебно–познавательной

деятельности; 2) мотивом непрерывного интеллектуального совершенства, предпочтениями интеллектуального напряжения и развития; 3) гибким стилем познания и мышления ее обладателя, его интеллектуальной мобильностью; 4) особенностями характера, проявляемого у человека в отношениях с собой и социумом.

Человек, интегрированный в современное ему общество – личность, осознающая ценность своего общественного предназначения, идущая «в ногу со временем» и трудящаяся соразмерно общественным потребностям, морали и нравственности. Человек, занятый интеллектуальным трудом, тогда интегрирован в современное ему общество, когда он компетентен и ответственен; имеет признаки, например, социально–профессионального интеллекта, знаний, выходящих за пределы одной профессии, «силы ума» и способности быть мобильным (термин Дж. Скотта). В перечне качеств человека, занятого интеллектуальным трудом и интегрированного в современное ему общество – гармония академических и функциональных знаний, теоретическая и практическая «подкованность», готовность максимально реализовать себя на благо общества и прогресса. Э. Шарипов, С. Кронин в работе «Режиссура социальных игр» (РСИ) в связи с рассуждениями о стабилизации общественных отношений предлагают максимально способствовать повышению интеллектуального ресурса страны за счет привлечения молодой интеллектуальной элиты в ряды РСИ как адаптационной социально–педагогической системы. По мнению авторов, РСИ обеспечивает качественный скачок мышления, позволяет варьировать шаблоны своих действий и создавать стабильность внутри себя; использует «игру случайностей» в целях контроля запутанных социумных ситуаций подобно автомобильной аккумуляторной батарее, заряжающейся при движении. «Шаблоны – это привычки восприятия и классификации окружающего мира, сами по себе ничего не значащие. Они приобретают какое-либо значение только тогда, когда «объединяются» вокруг определенного вопроса. Таковую «группу» принято называть убеждением, точкой зрения, мнением человека. Представить это можно, как разноцветную мозаику. Каждый камушек, со своей формой и цветом – шаблон мышления. А та картина, которую они образуют – убеждение человека в данный момент времени. Убеждения могут меняться, а «кирпичики», шаблоны остаются прежними» [6, с. 59].

Суммируем описание понятий и получим определение «социально значимое интеллектуальное поведение личности». В совокупности контекстов это то, что:

- непосредственно влияет на культурный смысл, культурный вид интеллектуального поведения личности;
- отражается в субъектных характеристиках (качествах) личности;
- имеет проекцию на ценностное отношение личности к знаниям;
- сублимирует академическую и функциональную осведомленность лич-

ности, социальный (практический) и теоретический интеллект.

Библиографический список

1. **Зиновьев, А.** Глобальный человек / А. Зиновьев. – М.: Алгоритм; ЭКСМО, 2006. – 448 с.
2. **Мудрик, А. В.** Социализация человека: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. В. Мудрик. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
3. **Скотт, Дж. Г.** Сила ума / Дж.Г. Скотт. – СПб.: Спикс, 1994. – 430 с.
4. **Столяренко, А. М.** Общая педагогика / А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 479 с.
5. **Холодная, М. А.** Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
6. **Шарипов, Э., Кронин С.** Режиссура социальных игр / Э. Шарипов, С. Кронин. – М.: KSP, 2002.
7. **Шевелев, А. Н.** Отечественная школа: история и современные проблемы / А. Н. Шевелев. – СПб.: КАРО, 2003. – 432 с.
8. **Шлимман, А., Каррахер, Д.** Бытовое познание. Где встречаются культура, психология и образование / Психология и культура. Под ред. Д. Мацумото. – М.: СПб.: Питер, 2003. – 718 с.

УДК 378

Т. Г. Пронюшкина

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА ДЛЯ ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ

Переход от административно-командной системы к развитию рыночной экономики означает существенное изменение экономического механизма взаимодействия собственников вещественного и личного факторов производства (формы их соединения, правовых основ регулирования отношений найма, системы организации подготовки, распределения и перераспределения рабочей силы), экономической базы воспроизводства рабочей силы, величины и структуры инвестиций в общий и специфический капитал.

Вследствие этого реформируются и принципы хозяйствования, экономических отношений (включая и отношения в сфере занятости), которые в условиях современного реформирования российской экономики носят пока переходный характер и не могут рассматриваться как развитые товарные отношения, полностью соответствующие рыночной системе хозяйствования. Они вырастают на старом экономическом базисе и складываются между людьми, чья психология, взгляды и система ценностей закладывались другим обще-

ственным строем и не могут быть преодолены полностью в короткие сроки.

Трансформируется понятие «рабочая сила». Происходит превращение ее в товар. При этом формируется рынок труда, на котором осуществляется взаимодействие спроса и предложения рабочей силы. Складывается новый механизм формирования спроса на рабочую силу, на который оказывает влияние возникновение социально–различных секторов экономики, изменения территориального распределения вакантных рабочих мест, структурная перестройка производства в соответствии с изменяющейся конъюнктурой рынка, интернационализация хозяйственных связей и выход на мировой рынок.

Поэтому в условиях перехода к рынку, современный работник оказывается подвластным колебаниям спроса и предложения на рабочую силу на рынке труда. В условиях жесткой рыночной конкуренции за вакантные рабочие места, работник должен найти спрос на свои потенциальные способности к труду, то есть быть конкурентоспособным на рынке труда.

Конкурентоспособность работника (в узком смысле) – это обладание такой профессией (специальностью) и такими качествами рабочей силы которое дают работнику преимущество в борьбе с конкурентами за вакантное рабочее место.

Данное определение вытекает из особенности товара рабочая сила – это единственный товар, который неотделим от его собственника – человека. При этом последний предметом купли–продажи не является, так как продается и покупается не работник, а его способность к труду. В противном случае он был бы не продавцом, а товаром.

В то же время, сама рабочая сила как субъективный фактор производства, будучи товаром, может активно влиять на работодателя.

Исходя из определения, автором предлагается общая теоретическая модель конкурентоспособности работника

В данном исследовании под моделью конкурентоспособности работника мы будем понимать упрощенный графический аналог объекта, в котором отражается система экономических отношений. Мы считаем, что к профессиям, которые обеспечивают гарантию трудоустройства «не ниже среднего» можно отнести следующие: вечные, сквозные, дефицитные, перспективные, свободные.

Профессии (специальности), которые в большей степени гарантируют их обладателям конкурентоспособность на рынке труда можно дополнить:

– **ТРАДИЦИОННЫЕ**, – которые были, есть и будут всегда и обслуживают насущные потребности людей. К ним можно отнести профессии: учителя, врача, парикмахера, строителя и т. д.;

– **РАСПРОСТРАНЕННЫЕ**, – которые есть практически в каждом городе, на каждом учреждении, предприятии. Это профессии: секретаря, слесаря, электромонтера и т. д.;

– **ДЕФИЦИТНЫЕ**, – которые связаны с неудовлетворительным спросом в настоящее время. Например, специалист по маркетингу, логистик, дизайнер

компьютерного макетирования и др.;

– ПЕРСПЕКТИВНЫЕ, – спрос на которые будет возрастать в ближайшем будущем. Например: менеджер фонда, специалист по новым технологиям, аналитик, консультант по новым формам бизнеса, страховой брокер;

– РЕДКИЕ, – которые связаны с отсутствием специалистов по передаче мастерства. К ним можно отнести: оценщик драгоценных камней, мастер (уникального народного промысла) и др.;

– СВОБОДНЫЕ, – которые можно реализовать в режиме самозанятости. Например: торговец, художник, писатель, столяр и др.;

– ПРЕСТИЖНЫЕ, – которые высоко оцениваются в нашем обществе. Это такие профессии, как чиновник, юрист, экономист, бухгалтер, аудитор и т. д.;

– РИСКОВАННЫЕ, – которые изначально опасны для здоровья и безопасности работника. Такие профессии как шахтеры, работники химической, атомной промышленности и т. д.;

Конкурентоспособность профессий (специальностей) повышается, если они одновременно относятся к нескольким группам. Например, торговец – профессия ТРАДИЦИОННАЯ, поскольку обслуживает насущные потребности людей, поэтому будет существовать всегда; РАСПРОСТРАНЕННАЯ, так как покупатели есть везде, и СВОБОДНАЯ, то есть ее можно реализовать в режиме самозанятости.

Из приведенной выше классификации, менее конкурентоспособны профессии: РЕДКИЕ и РИСКОВАННЫЕ, в том случае, когда спрос на них отсутствует.

Конкурентоспособность работника на рынке труда определяет, также, качество рабочей силы – 2-й элемент модели конкурентоспособности работника. Проведенный анализ выявил наличие двух различающихся, подходов в трактовке понятий «качество рабочей силы» и «человеческий капитал».

Автор считает, что «качество рабочей силы» – это совокупность свойств человека, которые проявляются в процессе труда и включают в себя квалификацию и личностные характеристики работника: его физиологические и социально-психологические особенности, а также адаптированность, гибкость, мотивируемость и др. «Человеческий капитал» – это мера воплощенной в человеке способности приносить доход. Человеческий капитал включает в себя врожденные способности и талант, а также образование и приобретенную квалификацию. Качество рабочей силы является составной частью человеческого капитала. Но одновременно в состав последнего включаются отношения собственности на рабочую силу и другие свойства, присущие рабочей силе как товару – капиталу.

По мнению специалистов отделов Департамента федеральной службы занятости населения по Владимирской области, в настоящее время на рынке труда востребованы следующие качества конкурентоспособного работника: имеющий техническое образование, со знанием иностранного языка, гибкий, целеустремленный, мобильный, коммуникативный [3].

Как нам представляется, эта классификация требует уточнений и дополнений. Поэтому мы предлагаем следующие модели конкурентоспособности работников, которые включают в себя профессиональные и личностные качества:

1. ПРОФЕССИОНАЛ – работник обладает высоким уровнем квалификации;
2. УНИВЕРСАЛ – работник владеет несколькими специальностями, разнообразными навыками, умениями, имеет знания в различных областях;
3. ТРУДОГОЛИК – работник трудолюбивый, ответственный, дисциплинированный, добросовестный, обязательный;
4. ГИБКИЙ – работник, который умеет быстро приспосабливаться, переобучиваться, переориентироваться и осваивать новые виды деятельности;
5. ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННЫЙ – упорный настойчивый работник, может преодолевать любые преграды;
6. МОБИЛЬНЫЙ – работник, который может быстро освоить новую профессию (специальность), расширить географию поиска работы;
7. КОНТАКТНЫЙ – умеет общаться, устанавливать деловые связи.

Представляется весьма важным и актуальным определить те социально-психологические факторы, которые оказывают влияние на формирование конкурентоспособности работника.

По мнению автора, всю совокупность социально-психологических факторов можно объединить в четыре большие группы: факторы культурного, социального, личного и психологического порядка.

ФАКТОРЫ КУЛЬТУРНОГО ПОРЯДКА. оказывают самое большое и глубокое влияние на конкурентоспособность работника. К ним относятся: культура, субкультура, социальное положение.

СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ. К ним относятся: референтные группы, семья, роли и статусы.

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ. Среди них выделяют: возраст, пол, уровень образования, тип личности и представление о самом себе.

ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРЯДКА. К ним можно отнести четыре основных фактора: мотивацию, восприятие, усвоение и отношение к труду, которые оказывают достаточно большое влияние на конкурентоспособность работника.

Автор исследовал факторы, которые оказывают влияние на конкурентоспособность работников на рынке труда, и считает, что их можно, условно, разделить на две группы: факторы внешнего рынка труда и факторы внутреннего рынка труда.

Так, к факторам внешнего рынка труда относятся:

1) отраслевая мобильность характеризует наличие у работника необходимых возможностей к переходу из одной сферы общественного производства или отрасли в другую.

2) социальная компетентность и правовая подготовка необходима ра-

ботнику для построения отношений с работодателями, трудоустройства, социальной защиты, своих трудовых прав.

3) обладание знаниями законов рыночной экономики, конъюнктуры рынка труда позволят работнику найти свою «нишу» на рынке труда, получить профессию, которая пользуется наибольшим спросом;

4) самостоятельность в принятии решений в соответствии с требованиями рынка труда – умение работника освободиться от жестких групповых стандартов и переход к менее регламентированной трудовой жизни и свободному формированию индивидуального жизненного цикла.

5) гибкость – способность работника достаточно быстро реагировать на изменение ситуации на рынке труда.

6) овладение новой моделью мотивации и системой ценностей, которые в рыночных условиях утверждают приоритет честного, добросовестного, высокопрофессионального труда. Побуждают работника трудиться с учетом его индивидуальных потребностей в выборе профессии (специальности), сферы деятельности, характер и содержание труда, уровень оплаты труда.

К факторам, влияющим на конкурентоспособность работника на внутреннем рынке труда относятся:

1) профессиональная мобильность – подразумевает уровень качественного развития рабочей силы, который позволяет работнику переходить от выполнения одних конкретных производственных функций к другим, то есть изменять профессию или специальность в рамках предприятия;

2) способность воспринимать инновации – готовность работника к разработке и восприятию новых идей, новых технологий и новых изделий, к их внедрению. Инновационность предполагает развитие научного творчества в процессе труда, достижение определенных значимых результатов;

3) адаптированность к изменяющимся условиям производства – подразумевает способность работника приспосабливаться к содержанию и условиям трудовой деятельности на конкретном предприятии, совершенствуя свои деловые и личные качества в соответствии с достижениями научно-технического прогресса;

4) наличие высоких деловых и личностных качеств: инициативность, целеустремленность, энергичность, высокий уровень нравственной культуры (тактичность, честность, внимание к людям), работоспособность, чувство ответственности за деятельность своего предприятия и др.;

5) готовность к непрерывному повышению квалификации, поскольку в условиях внедрения новых технологий полученные ранее знания быстро устаревают и снижают уровень профессиональной компетентности работника, к потере квалификации. Работник современного производства должен быть постоянно готов к самообучению и пополнению знаний;

6) стрессоустойчивость работника очень важна в условиях нестабильной экономики, неуверенности в завтрашнем дне, потенциальной возможности потери рабочего места и вероятности попадания в группу безработных.

Конечно, некоторые факторы, разделенные автором, условно, на две группы, оказывают влияние на конкурентоспособность работника как на внешнем, так и на внутреннем рынках труда. Например, профессиональная мобильность, стрессоустойчивость и др.

По мнению автора, вышеизложенное подтверждает, что к современному работнику сейчас предъявляются повышенные требования, для того, чтобы он был конкурентоспособен на рынке труда. А для этого ему необходимо иметь профессию (специальность), которая пользуется спросом у работодателей в настоящее время, и желательно не одну, а несколько; быть мобильным и стрессоустойчивым.

При построении модели формирования конкурентоспособной личности следует исходить из предположения о том, что конкурентоспособность является результирующим свойством, определяемым не только набором качеств личности как таковых, но и соответствием этих качеств требованиям рынка труда. Отбор качеств личности может быть ориентирован на элементный состав моделей личностного потенциала и профессиональной культуры (Ю. К. Чернова, В. В. Щипанов), модели конкурентоспособной личности В. И. Андреева. Требования со стороны рынка труда с достаточной полнотой передает Брюссельский перечень.

Мы полагаем, что построение адекватной модели формирования конкурентоспособного специалиста должно опираться на представление о социальном опыте как источнике содержания образования. Это концептуальное положение можно обосновать, опираясь на постулат А. Н. Леонтьева о том, что содержание личности характеризуется объемом и характером усвоенного содержания социального опыта [6]. Как известно, социальный опыт общества – это культура в самом широком ее понимании (культура материальная и духовная), поэтому обретение педагогически адаптированного социального опыта в процессе обучения в вузе по сути представляет собой реализацию культурологического подхода к построению содержания образования.

Для экспликации состава социального опыта может быть использована предложенная И. Я. Лернером четырехкомпонентная структура, где каждый компонент представляет одновременно особый вид содержания образования [7]:

- 1) знаний о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности;
- 2) опыта осуществления известных способов деятельности, воплощающихся вместе со знаниями в навыках и умениях личности;
- 3) опыта творческой деятельности, воплощенного в особых интеллектуальных процедурах, не поддающихся представлению в виде предварительной, т. е. до осуществления творческого акта, до решения проблем, регулируемой системы действий;
- 4) опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности, ставшей объектом или средством деятельности, т. е. вошедшей в сферу объектов, с которыми человек в той или иной форме вступает во взаимодействие

(восприятие, воспроизведение, преобразование).

Специфичность содержания выделенных компонентов социального опыта достаточно очевидна. Знания представляют собой всю накопленную человечеством объективную информацию о мире, в том числе о способах деятельности. Опыт осуществления способов деятельности включает готовность выполнить нормы, правила деятельности в их конкретном проявлении.

Определенная независимость содержания третьего компонента социального опыта от первых двух подтверждается тем, что наличие обширных знаний и усвоенных по образцу умений не обеспечивает творческих потенций, сила этих потенций проявляется и при очень ограниченных знаниях по объему и ареалу охватываемой ими действительности.

Содержание компонента «эмоционально-ценностное отношение человека к миру» состоит в совокупности потребностей биолого-материальных (социализированных), социальных и «идеальных», обуславливающих направленность эмоций индивида на определенные объекты, включенные в его систему ценностей.

Декомпозиция рассмотренных четырех компонентов социального опыта, представляющих собой подсистемы, позволяет получить в явном виде набор качеств и характеристик конкурентоспособной личности, который становится основанием для компетентного поведения.

Первый компонент социального опыта, который передается обучаемому в вузе, включает в себя такие качества, как

- Z_1 – объем знаний (количество и качество усвоенных учебных элементов);
- Z_2 – научность.

Элемент z , тождественен центральному элементу «доктринальное ядро знаний» модели профессиональной культуры, предложенной Ю. К. Черновой.

Второй блок модели формирования конкурентоспособного специалиста строится с использованием модели личностного потенциала Ю. К. Черновой и Брюссельского перечня, включает следующие качества личности:

- W_1 – мастерство (профессиональная компетентность);
- W_2 – профессиональная надежность;
- W_3 – алгоритмическое мышление;
- W_4 – вкус риска;
- W_5 – любознательность.

Опыт творческой деятельности представлен третьим блоком, в состав которого входят следующие элементы:

- N_1 – стремление к творчеству;
- N_2 – творческое самочувствие;
- N_3 – умение принимать решение в нестандартной ситуации;
- N_4 – стремление к непрерывному саморазвитию.

В качестве источников элементной базы третьего блока нами были исполь-

зованы Брюссельский перечень (N_1), модель личностного потенциала Ю. К. Черновой (N_2 и N_3) и модель конкурентоспособной личности В. И. Андреева (N_4).

Наибольшей полнотой отличается четвертый блок, сформированный преимущественно из компонентов Брюссельского перечня (A_1 и A_8), элемент A_9 взят из модели личности В. П. Беспалько, а элементы A_{10} – A_{12} – из модели конкурентоспособности личности В. И. Андреева:

A_1 – способность работать в команде;

A_2 – чувство ответственности;

A_3 – личная дисциплина;

A_4 – чувство инициативы;

A_5 – чувство соревновательности;

A_6 – чувство служения общему долгу;

A_7 – патриотизм;

A_8 – стремление к профессиональному совершенству;

A_9 – мировоззрение;

A_{10} – четкость целей и ценностных ориентаций;

A_{11} – трудолюбие;

A_{12} – стремление к непрерывному саморазвитию.

Следующий (второй) уровень декомпозиции компонентов социального опыта дает возможность выявить значимые аспекты поведения личности. Например, декомпозиция качества A_1 (способность работать в команде) приводит к следующим значимым аспектам поведения:

a_{11} – оказание поддержки и содействия тем, от кого зависит достижение цели;

a_{12} – обеспечение бесконфликтной совместной работы;

a_{13} – установление теплых доверительных отношений с окружающими;

a_{14} – активное участие в групповых обсуждениях профессиональных проблем.

В заключение можно отметить, что подход к построению модели формирования конкурентоспособного специалиста, ориентированный на отражение в содержании образования социального опыта, позволяет:

– реализовать во всей полноте культурологическую концепцию высшего профессионального образования;

– осуществить отбор и систематизацию качеств личности и значимых аспектов поведения на основе структуры социального опыта, которая выступает в качестве системообразующего фактора.

Библиографический список

1. **Андреев, В. И.** Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития, – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика,

1989. – 190 с.

3. **Владимирская** область в цифрах и фактах. – Владимир, 2005. – 240 с.
4. **Гельвановский, М. И.** Конкуренция России в 90-е годы. – М., 2000. – 356 с.
5. **Дигилина, О. Б.** Человеческий капитал в государственной политике России. – Владимир, 2005. – 272 с.
6. **Леонтьев, А. Н.** Проблемы развития психики. – М., 1981. – 358 с.
7. **Лернер, И. Я.** Дидактические основы методов обучения. – М., 1981. – 146 с.
8. **Чернова, Ю. К., Щипанов В. В.** Квалиметрическое проектирование образовательного процесса: Методология и практика. – М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 114 с.
9. **Экономика** труда и социально-трудовые отношения / под ред. Г. Т. Меликьяна. – М., 1996. – 327 с.

УДК 371.134+378

В. М. Ковязина

ИНТЕРКУЛЬТУРНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ МЕНТАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Интеркультурные возможности и особенности ментального пространства профессиональной школы рассмотрены нами с точки зрения следующих методологических подходов.

Первый методологический подход заключается в том, что в настоящее время осуществляется интеграция мирового пространства, соотносимая с человеческой коммуникацией. В основу коллективного самообмена должна быть положена культурная коммуникация. Методологической основой процесса культурной коммуникации выступает принцип всеобщей связи всех процессов и явлений в самой действительности. Культурная коммуникация есть интегратор, с помощью которого осуществляется координация деятельности субъектов в различных социокультурных пространствах, способствуя тем самым воссозданию культурного единства. Проблема взаимодействия культур востребует решение следующих задач: выявление общего, присутствующего в разных культурах и особенного, т. е. смысловых кодов, заключенных в каждой конкретной культуре. Однако восприятие основных аспектов реальности пространства, времени, искусства, экономики, религии, культуры, цивилизации происходит через призму исторически переработанных архитипических представлений, являющихся сущностью ментальности. То есть сущностное содержание культуры может быть выражено посредством явления ментальности. Следовательно, постигая смысловые коды культур, мы осмысливаем феномен ментальности [2].

Осуществление культурной коммуникации есть также и осуществление интеграции ментальных пространств, имея в виду, что пространство это интегратор, оно априорно по отношению к опыту. В этом заключается суть *второго* методологического подхода избранного нами для изучения проблемы. Пространство постоянно наполняется множеством более или менее всеобъемлющих систем, отношений, ибо его основное свойство быть заполненным.

К числу принципиально новых явлений в развитии российского образования относится возрастающая самостоятельность региональных систем образования (и их отдельных структур) как субъектов общественной практики. Эти системы не только обеспечивают сохранение единого образовательного пространства, выступают в качестве важнейшего средства развития регионов, но и самоопределяются в социуме, формируют собственную политику, выстраивают связи с другими видами общественных практик, выявляют и используют новые образовательные ресурсы.

В этих условиях возникает необходимость в гибких механизмах саморазвития региональных систем образования, основанных не только на логике естественно-эволюционных и искусственно регулируемых изменений, но способах реформирования образования его же собственными средствами, когда источник развития «изыскивается» в самих системах образования.

В настоящее время российская система образования осваивает новый опыт проектирования систем образования. Этот опыт специалисты связывают с изменениями парадигмы российского образования.

Термин «проектирование образования» указывает на новое понимание роли образования в развитии общественных систем и новую область образовательной практики [3; 5].

Теоретико-методологической основой развития инновационных проектов профессиональной школы являются базисные теоретико-методологические положения системного подхода, предполагающего четыре уровня методологического анализа проблем проектирования в сфере образования – философский, общенаучный, конкретно-научный и научно-методический. Каждый из них является областью теоретической рефлексии в отношении адекватных методов, которые, будучи применены к изучению проблем социально-педагогического проектирования, дают новое для педагогики научное знание о нём.

Содержание первого, *философского уровня* методологии проектирования в образовании предусматривает конкретизацию общепедагогического принципа развития применительно к процессам осуществления инновационных сдвигов в образовании, выступающем в качестве формы общественной практики. С позиции данного принципа образование оказывается способным и к естественно-эволюционному, и искусственно регулируемому развитию. Вместе с тем важной особенностью диалектического подхода является представление об источнике осуществляемых преобразований, заключённом в самом объекте (т. е. образовании), что делает актуальной проблему его саморазвития.

Второй, общенаучный уровень методологии, основан на использовании в проектной деятельности принципов системного, синергетического, деятельностного и аксиологического подходов, а также принципов, которые являются в основе своей общими в техническом (инженерном), экономическом, организационном, социальном и других типах проектирования. Это принципы завершенности (удовлетворения основным требованиям, предъявляемым к проекту его заказчиками, нормами культуры и общества), конструктивной целостности (полнота структурных элементов проекта, степень их проработанности и согласованности), реалистичности (его осуществления в конкретной ситуации), реализуемости (наличие реальных возможностей осуществления), интерактивности (коррекции в ходе осуществления проекта).

Третий из рассматриваемых уровней методологии – *конкретно-научный* – характеризует научное содержание социально–педагогического проектирования. Его основу составляют специфические принципы этого вида проектирования и конкретные принципы проектной деятельности в региональных системах образования. К числу первых принадлежат принципы социальной ценности образовательного проекта (удовлетворение потребностей социума, социальная защита обучающихся, рост образовательного потенциала населения), его педагогической эффективности (сохранение здоровья обучающихся, уровень их воспитанности, образовательной подготовки и т. д.) и экономической целесообразности (для участников проекта и его окружения). В состав конкретных принципов социально–педагогического проектирования входят следующие: социально–культурной преемственности (соответствия нравственным, эстетическим ценностям, традициям региона), региональной достаточности (наличие необходимых ресурсов осуществления образовательной деятельности), вариативности (возможности выбора образовательных маршрутов).

Таким образом, социально–педагогическое проектирование в образовании – это специально организованная система деятельности полипрофессиональных коллективов по осуществлению комплексных исследований и проектных разработок, обеспечивающих развитие и саморазвитие образования как формы общественной практики, позволяющей удовлетворять потребности в образовании человека, общества, в котором он живёт, и потребности самих образовательных систем [1; 6].

Способом проявления сущности социально–педагогического проектирования в региональных системах образования являются его *функции* – гносеологическая (связана с осуществлением проектного исследования, результатом которого является знание о сущем, знание о должном и знание–предписание), прогностическая (выражается в описании облика будущего состояния образовательной системы), технологическая (показывает последовательность действий самоопределения и саморазвития образовательных структур на основе разработанного ими проекта), организационная (свидетельствует о роли процессов формирования общности людей, являющихся участниками

образовательного проекта и создаваемых организационных структур управления им).

Четвёртым уровнем методологического анализа социально – педагогического проектирования в региональных системах образования является *научно – методический*, который составляют положения, связанные с обоснованием структуры, содержания, специфики применения конкретных методов, а также составляющих их операций, приёмов, правил, позволяющих решать в процессе проектной деятельности, как отдельные задачи, так и их совокупности.

Понятие «образовательный проект» является основополагающей категорией для проектной парадигмы в образовании. Образовательный проект рассматривается как ограниченное во времени направляемое изменение образовательной системы, обеспечивающее достижение ею новых целей в рамках возможных ресурсов, реальных средств и специфической организации.

Для профессиональной школы характерна модель социально – педагогического проектирования, представленная в трёх взаимосвязанных характеристиках. Первая показывает организационную структуру проекта, т. е. состав его непосредственных участников и окружения, вторая – последовательность осуществляемых проектных действий и третья – состав продукции проектирования. Представленная модель даёт целостное представление о стадиях проектной деятельности, включающих в свой состав определённые этапы, последними из которых являются экспертиза и решение о переходе к следующей стадии [5].

Первая стадия – предпроектная (начальная) – характеризуется формированием первоначального представления об организационной структуре проекта, выявлением его потенциальных участников и окружения, а также подготовкой предварительной характеристики проекта. Этапами данной стадии являются установка на проектирование, анализ среды проекта, формирование и обоснование первоначального замысла (идей) проекта.

Вторая стадия проектирования – это разработка концепции образовательного проекта. На этой стадии начинает активно действовать руководитель проекта и формируется его команда. Процессуальными этапами этой стадии являются определение приемлемости и показателей результативности (ценности) идей проекта, поиск и оценка идей, реализация которых даёт возможность решить выявленные проблемы, оформление концепции проекта.

Третья стадия социально–педагогического проектирования – подготовка программы проекта как соорганизованной и распределённой во времени совокупности разнопозиционных деятельностей, необходимых для разработки и реализации проекта. Здесь конкретизируются его проблемы, формулируются задачи, устанавливается состав участников и окружения проекта, выявляются блоки работ, их последовательность и необходимое ресурсное обеспечение, определяются ожидаемые результаты проекта.

Четвёртая стадия подготовки образовательного проекта связана с разработкой плана осуществляемых в его рамках деятельностей, определённых

по их субъектам, срокам, ресурсам и результатам.

Пятая стадия социально–педагогического проектирования – конструирование практики инновационного образования, где формируются организационные структуры управления проектом, и осуществляется институализация этой практики.

Ценность образовательного проекта характеризуют его:

– социальная значимость (влияние на изменения практики образования; уровень удовлетворения образовательных потребностей обучающихся, их родителей и других социальных субъектов культурно-образовательной среды, обеспечение социальной защиты обучающихся средствами проекта, его направленность на рост образовательного потенциала населения);

– педагогическая эффективность (состояние здоровья обучающихся, уровень их воспитанности, освоения образовательных программ, готовности к продолжению образования, сохранение контингента учащихся (студентов), рост профессиональной квалификации педагогических кадров);

– экономическая целесообразность (обоснованность вложения средств в проект).

За основу показателей жизнеспособности проекта берутся его реалистичность (соответствие идеи, целей, задач реальной образовательной ситуации, уровень обеспеченности ресурсами, наличие источников дополнительных ресурсов); реализуемость (скоординированность действий авторов проекта и субъектов образовательной ситуации, во взаимодействии с которыми он осуществляется); управляемость проектом (разработанность моделей управления им).

В числе первостепенных задач развития системы профессионального образования в регионе – обновление инфраструктуры образования. Проведение социально–педагогических исследований позволило определить общие закономерности и специфические особенности в развитии образовательных учреждений и выявить основания для их интеграции, объединения в комплексы [1; 4; 5].

Нами установлено, что в ходе поисков внутренних механизмов, обеспечивающих адекватную реакцию региональных систем образования на динамичные изменения в современном мире, закономерным является усиление внимания к проектированию. В нем современная система научного знания видит своеобразное социально – культурное средство саморазвития социальных систем. Концептуальные основы формирующейся в педагогике проектной парадигмы составляют положения философии образования; общеметодологические основания проектной деятельности; позиции педагогики, психологии, других наук, изучающих процессы развития образования; состояние наличной практики образования. В рамках этой концептуальной схемы осуществляется постановка проблем развития и саморазвития образования, способов их решения, выявление методов комплексных исследований и проектных разработок, призванных обеспечить становление и развитие

инновационного образования в регионе.

Складывающаяся проектная парадигма в образовании включает в себя педагогическое проектирование практики педагогической деятельности, психолого – педагогическое проектирование образовательных процессов в рамках определённого возрастного интервала и социально-педагогическое проектирование образования как формы общественной практики (практики инновационного образования). В их основе лежат три группы принципов – общие (характерные для проектирования во всех областях жизнедеятельности общества), специфические (для каждого вида проектирования в сфере образования) и конкретные (в аспекте осуществляемого исследования это принципы социально – педагогического проектирования в региональных системах образования).

Библиографический список

1. **Качикеев, Т. Ж.** Динамика профессиональной направленности выпускника пед.вуза в процессе работы в школе. – М., 1990.
2. **Концептуальная** модель третьего уровня высшего педагогического образования /магистратуры/: Научн.-метод. разработ. / Греков, А. А., Левчук, Л. В., Бондаревская, Е. В. и др. – Ростов н/Д., 1993.
3. **Кузьмина, Н. В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.
4. **Радченко, И. П.** Диагностика качества профессиональной педагогической деятельности учителя. – Пятигорск, 1990.
5. **Тихонов, И. И.** Проблемы эффективного управления процессом обучения в высшей школе. – М., 1968.
6. **Шиянов, Е. Н.** Теоретические основы гуманизации педагогического образования. – М., 1991.

УДК 378:811

Е. В. Тимофеева

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА-ВУЗ»

Организация обучения на основе преемственности позволяет рассматривать систему довузовской и вузовской подготовки в динамике. По утверждению П. К. Анохина, для формирования системы главным является не простое взаимодействие элементов, а взаимодействие для достижения цели, ради которой элементы организуются в систему.

Преемственность обучения в системе «школа-вуз» включает в себя

структурные компоненты, соответствующие основным компонентам процесса обучения. К компонентам процесса обучения, согласно Ю. К. Бабанскому, относятся целевой, стимулирующе-мотивационный, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий, оценочно-результативный компоненты. Все компоненты учебного процесса следует рассматривать в закономерной взаимосвязи и взаимодействии.

Целевой компонент процесса обучения определяется на основе требований программы, учета индивидуальных особенностей обучаемых, педагогического мастерства педагогов.

И. Л. Бим отмечает, что при обучении иностранным языкам можно выделить две группы целей. Первая направлена на формирование знаний, умений и навыков на основе лингвистической информации, вторая – на основе экстралингвистической информации.

Таким образом, определяя цели в процессе обучения иностранным языкам в системе «школа-вуз», необходимо проследить динамику их развития и определить назначение каждого этапа для достижения общей цели, заключающейся в формировании умений планировать, организовывать и контролировать процесс обучения.

Целью педагогического процесса является формирование личности и ее готовности к деятельности на следующем этапе. Эта цель объединяет все элементы развернутого во времени процесса обучения школьников и студентов на каждом этапе изучения иностранного языка.

Стимулирующе-мотивационный компонент выступает как единство педагогов с целью стимулирования положительной мотивации учения в процессе становления личности обучающихся.

Операционно-деятельностный компонент отражает процессуальную сущность обучения, деятельности педагогов и обучаемых, их взаимодействие. Данный компонент реализуется посредством определенных методов, форм и средств преподавания и учения.

Основополагающим признаком реализации принципа преемственности в использовании тех или иных методов и форм обучения являются рациональность их выбора, дальнейшее развитие и постоянное совершенствование методики преподавания на основе учета психологических особенностей обучаемых.

Учитывая содержание учебной деятельности, логику развития методов учения, следует выстраивать учебный материал от репродуктивных к творческим методам. Таким образом, обучающийся осуществляет поиск методов учения, которые позволяют не только овладевать знаниями, но и проявлять свое отношение к собственной деятельности.

При выборе форм и методов обучения иностранному языку необходимо акцентировать внимание на рациональности выбора, поскольку он предполагает реализацию наиболее эффективных организационных форм и методов

в условиях тех факторов, которые присутствуют в данный момент (цели, содержание учебного материала и учебно-программной документации, уровень мастерства педагога и др.).

Составленная преподавателем на основе учебной программы индивидуальная программа конкретизирует общее направление программы, регулируя индивидуальную работу каждого школьника, студента. Роль гаранта стабильности системы образования выполняет Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Заложенные в нем требования к минимальному уровню владения специалистами иностранным языком создают возможность более гибкого подхода к формированию программы обучения, позволяя учитывать особенности научного потенциала вуза.

Эффективное управление обучением невозможно без получения информации по каналам обратной связи на всех этапах обучения. Обратная связь необходима, чтобы корректировать процесс обучения в заданном направлении. Она как элемент управления выполняет функцию контроля.

Следует отметить, что обратная связь в организационных формах школы и вуза имеет много общего. К числу основных форм контроля, где более всего необходимо соблюдение преемственности в осуществлении обратной связи, относятся зачеты, экзамены, упражнения, контрольные работы, тесты. Эти формы контроля дают возможность увидеть конечный результат учебно-познавательной деятельности обучающихся, содействуют обобщению полученных знаний, установлению осознанных связей между частями курса, систематизации знаний, ликвидации пробелов, развитию самостоятельной мыслительной деятельности и т. д.

Преемственная связь между формами контроля одного и того же предмета выражается в содержании проверяемого материала, в его формах и методах изучения. Вместе с этим совершенствование преемственности в обучении связано и с подготовкой обучающихся к самоконтролю и самопроверке. Чтобы обучающийся мог использовать получение знаний и умений в дальнейшей учебной и профессиональной деятельности, он должен осуществлять перенос этих знаний и способов деятельности на следующую ступень обучения и включать их в новую систему отношений.

Анализ литературных источников, опыта практической деятельности показал, что актуализация имеющихся знаний и способов действий приводит к тому, что в учебном процессе акцент делается на самостоятельное обучение, а это способствует развитию познавательной активности и личностных качеств учащихся.

Показателем высокого уровня развития общеучебных умений и навыков является степень уверенности и легкости владения учащимися всеми знаниями и умениями, приобретенными в процессе обучения, предвидения трансформации полученных знаний на данном этапе. Следовательно, необходим контроль за уровнем сформированности общеучебных умений и навыков и соотнесение этого уровня с требуемым.

Дидактический контроль является средством управления деятельностью обучающихся школы и вуза и в какой-то степени – преподавателя, позволяет осуществлять верификацию методов и средств обучения и определить их эффективность и целесообразность. Всесторонний и систематический контроль за результатами обучения способствует формированию у обучающегося потребности в приобретении знаний, ибо полученные положительные результаты при выполнении определенных задач вызывают у них чувство удовлетворения, побуждают к дальнейшим усилиям.

Оценка знаний и умений дает информацию о ходе учебного процесса, которая используется для его корректирования и совершенствования. Изучение теории и собственный опыт работы в школе и вузе убеждают в том, что для обеспечения обратной связи в учебном процессе необходимо решить следующие задачи:

- 1) выявить совокупность контролируемых характеристик (объем учебного материала и качество его усвоения) на основании целей обучения;
- 2) выработать диагностику качества обучения;
- 3) определить частоту обратной связи.

Решение первой из поставленных задач не вызывает особых затруднений, так как цели обучения и представляют совокупность указанных контролируемых характеристик – умений, которыми должен обладать учащийся, и соответствующий им объем знаний. Как основной метод диагностики качества усвоения учебного материала в последнее время выступает метод тестирования с помощью дидактических тестов. Дидактический тест обеспечивает объективность контроля, при его помощи можно оценить значительный объем знаний, легко и быстро подвести итоги.

Проверка и оценка результативности обучения в системе «школа-вуз» осуществляется посредством различных видов контроля: текущего, рубежного, итогового, преследующих различные цели (например, получение информации о процессе усвоения знаний и об итоге процесса обучения).

Проверка и оценка знаний и умений обучающихся представляют собой существенный компонент процесса обучения и выполняют функции, присущие как всему процессу обучения, так и специфические, определяющие его назначение.

В психолого-педагогической литературе выделяются такие функции, как обучающая, корректирующая, организующая, воспитывающая, развивающая и методическая. Однако не любая способствует реализации всех указанных функций. Для этого необходимы определенные психолого-педагогические условия: адекватность, регулярность, обоснованность, объективность, индивидуальный характер оценки, гласность, системность и др. Поэтому процедура контроля за знаниями и умениями обучающихся требует от преподавателя высокой компетентности, отличного знания не только своего предмета, но и особенностей тех знаний и умений, которые определены в качестве целей обучения на данном этапе.

Таким образом, *успешность реализации принципа преемственности при обучении иностранному языку в системе «школа-вуз» зависит от единства и взаимосвязи всех компонентов учебно-воспитательного процесса. Обеспечение преемственности должно явиться условием эффективности обучения учащихся в процессе изучения иностранного языка в данной системе.*

Библиографический список

1. **Анохин, П. К.** Философские аспекты теории функционирования системы: избранные труды / П. К. Анохин. – М., 1978. – 240 с.
2. **Бабанский, Ю. К.** Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
3. **Бим, И. Л.** Обучение иностранному языку: поиск новых путей / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1. – С. 19–26.
4. **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. – 191 с.

РАЗДЕЛ IV
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.078:01

Т. В. Смолеусова

МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-РЕЧЕВЫХ КОММУНИКАЦИЙ С ОШИБКАМИ

Коммуникативная компетентность является обязательным результатом нового (современного) качества образования, представленного в Концепции Модернизации Российского образования на период до 2010 года. Коммуникативная компетентность – важная часть профессионализма учителя. Коммуникативная направленность учебной деятельности позволяет сформировать речевые умения. Осознавать замысел высказывания (зачем говорю); выражать, развертывать мысль (что говорю); целенаправленно воздействовать на собеседника в зависимости от речевой задачи (с кем говорю); учитывать условия речевой ситуации, специфики устного и письменного общения (как говорю), т. е. стать внимательным слушателем и интересным собеседником. Для достижения результатов образования, соответствующих современным требованиям все актуальнее становятся и коммуникативные, диалоговые методы, формы и подходы в обучении. При этом наиболее важными показателями эффективности общения являются понимание или непонимание между участниками коммуникации. Коммуникативные барьеры бывают самые разнообразные: фонетические, логические (у каждого своя логика), лексико-семантические, социально-психологические и др. Образовательный процесс и детей и взрослых осуществляется разнообразными средствами и, прежде всего, средствами интеллектуально-речевых коммуникаций. Моделирование ошибок интеллектуально-речевых коммуникаций позволит разобратся в причинах основ непонимания между участниками образовательного процесса. Интеллект – (от лат. *intellectus* – познание, понимание, рассудок), способность мышления, рационального познания. (Перевод др.-греческого понятия «нус» – ум). Ум – способность мышления и понимания. В истории философии – то же, что и разум, дух. Основой интеллектуальной деятельности является такая форма мышления, как понятие. Как утверждает автор учебника для вузов по логике В. И. Свинцова : «мыслить – это и значит, прежде всего, отражать мир через понятия, это значит уметь оперировать понятиями» [2, с. 34]. **Понятие** – форма мысли, отражающая предметы в их *существенных* и *общих признаках*. Слово «понятие» обычно применяется для обозначения мысленного образа некоторого *класса* вещей, процессов, отношений объективной реальности или нашего сознания. Нельзя отождест-

влять понятие с термином, как это часто происходит, потому что понятие имеет 3 основные характеристики: Термин, Объем понятия, Содержание понятия. **Термин (от лат. предел, граница) – слово или сочетание слов, точно обозначающее определенное понятие, применяемое в науке, технике, искусстве** [3, с. 492]. «Понятие формируется, выражается и закрепляется в сознании при помощи слова и словосочетания» [2, с. 65]. Слово, обладая лексическим (семантическим) значением, соотносится с содержанием понятия, и это позволяет ему выполнять функцию обозначения (номинации) объекта. Следуя традиции, идущей от автора первых фундаментальных работ по Логической семантике Г. Фреге, австрийского логика Р. Карнапа и современного американского логика А. Чёрча рассмотрим «семантический треугольник». На рис. 1 нами предложен один из вариантов визуализации данного «семантического треугольника». Направление стрелок зависит от того, что изображается – производство текста или его восприятие.



Рис. 1. Вариант визуализации «семантического треугольника»

Коммуникация – процесс взаимодействия людей, в основе которого происходит обмен информацией. Важно, чтобы информация не искажалась. Небрежность в понятиях порождает непонимание. Успешность интеллектуально-речевых коммуникаций во многом зависит от адекватности

- ◆ производства текста, с одной стороны и
- ◆ восприятия текста, с другой стороны.

Например, фраза о том, что «мысль изреченная есть ложь?» подчеркивает трудности производства текста, выбора слов, максимально точно отражающих мысль. Человек, производящий текст и адресующий его кому-то, отражает некоторый **объект (О)** в **понятии (П)**, понятие реализуется в тексте путем включения соответствующего ему **слова (С)**. При восприятии текста движение обратное – от **слова к понятию**, от него к **объекту** отражения.

Графически эти процессы показаны на следующих рисунках 2 и 3. Схемы производства и восприятия текста, при полном сходстве элементов, отличаются направлением стрелок, отражающих последовательность процессов.

Использованные схемы производства и восприятия текста позволяют смоделировать и наглядно представить ситуации непонимания во время

разговора, общения (интеллектуально-речевых коммуникаций) в образовательном процессе. Для каждой ситуации выбраны обозначения буквами и цифрами. Например: **Говорящего** обозначим единицей (**1**), **понятие**, которое он «имеет ввиду» буквой (**П**) с цифрой **1** (**П1**), **объект** отражаемый этим понятием – **О1**, что должно получить речевое выражение в **слове** – **С1**. То, с чего начинаем обозначаем подчеркнутой буквой (**О1**).

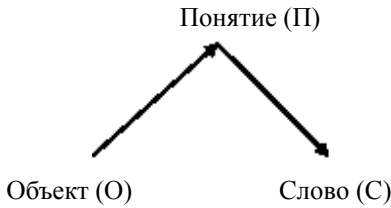


Рис. 2. Производство текста

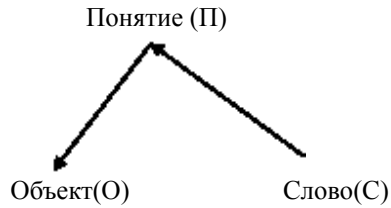


Рис. 3. Восприятие текста

Ошибка интеллектуально-речевых коммуникаций №1:
«Производство текста – ошибочное,
восприятие текста – верное»

Говорящий (**1**) «имеет ввиду» **понятие П1**, отражающее **объект О1**, что должно получить выражение в **слове С1**. Но механизм выбора слова не срабатывает (по любой причине) и говорящий использует, например по ошибке (считая синонимом), **слово С2** вместо **С1**, представляющее, на самом деле совсем другое **понятие П2** и обозначающее, конечно, другой **объект – О2**.

На рис. 4 приведем схему подобных ошибок, где говорящий начал текст про **О1**, а слушающий услышал про **О2** (на схеме правильный выбор показан пунктиром).

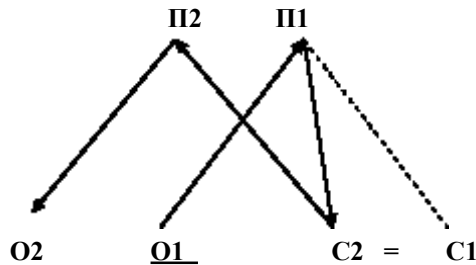


Рис. 4. Ошибка интеллектуально-речевых коммуникаций

Пример 1:

Если конкретизировать на материале начального курса математики, то получаем **ситуацию**:

На доске записи: $8 - x = 6$, $7 = 5 + 2$, $x + 3$.

Ученик, видит объект $8 - x = 6$ (**О1**),

думая про понятие «уравнение» (П1), назвал его словом «выражение» (С2) с переменной (типичная ошибка не только для школьников).

Учитель услышала слово «выражение» (С2) и, независимо от того, что имел ввиду учащийся, подумала про соответствующее понятие (П2) и увидела объект (О2), о котором было сказано, то есть – $x+3$.

Вывод:

Учащийся применяет **понятие** «выражение» в расширенном смысле и использует это слово (термин) как синоним слова «равенство». Для него первое и второе слова обозначают одно и то же: $C1 = C2$. Поэтому, говоря об одном и том же понятии, учащийся и учитель неоправданно пользуются разными словами, которые в математике не являются синонимами.

Ошибка учащегося в расширении **объема понятия** «выражение» за счет сужения его **содержания**. Им, не учтено такое существенное свойство из содержания понятия «выражение», как – «в выражении не используются знаки для обозначения отношений (=)».

Модель ситуации:

- 1 – ученик: производит текст,
- 2 – учитель: воспринимает текст,
- $O1 - 8 - x = 6$,
- П1 – уравнение,
- С1 – равенство с переменной,
- С2 – выражение с переменной,
- П2 – выражение с переменной,
- $O2 - x + 3$.

Ошибка интеллектуально-речевых коммуникаций №2

**«Производство текста – верное,
восприятие текста ошибочное»**

Пример 2: Ситуация из реальной жизни (на курсах повышения квалификации учителей):

Преподаватель просит привести примеры треугольников, созданных природой, а

Учащиеся (курсанты-учителя) называют – «елка, сосулька, муравейник, вулкан».

Вывод:

очевидно, что учащиеся не разводят такие **понятия**, как «треугольник» (П1) и «конус» (П2). Для них, соответственно эти понятия не различимы (синонимы?). Для них: $П1 = П2$. Поэтому, пользуясь одним и тем же **словом** (С) «треугольник» учащиеся и учитель понимают, представляют разные понятия и, соответственно, разные объекты.

Ошибка учащихся (в данном случае, слушателей курсов повышения квалификации работников образования) в неоправданном расширении объема понятия «треугольник» за счет сужения его содержания (удаления существен-

ных свойств понятия треугольник). Взрослыми учащимися – действующими учителями, явно не учтено такое существенное свойство из содержания понятия «треугольник», как «треугольник – это *плоская* геометрическая фигура» (рис. 5).

Модель ситуации:

1 – учитель (преподаватель): производство текста,

2 – учащийся: восприятие текста.

О1 – растение пастушья сумка, плавник акулы и др.,

П1 – “треугольник”,

С1 – треугольник, созданный природой,

С2 – конус, созданный природой,

П2 – “конус”,

О2 – елка, сосулька, муравейник, вулкан и др.

(на рис 5. выбор показан пунктиром).

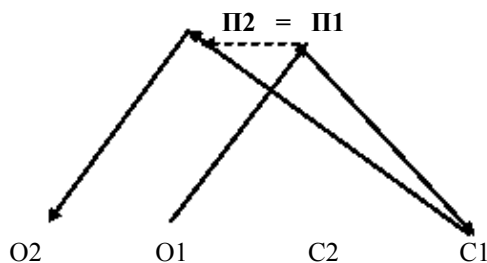


Рис. 5 Ошибка интеллектуально-речевых коммуникаций №2

Таким образом, данные схемы, моделирующие ситуации непонимания друг друга при оперировании в учебном процессе понятиями, полезно рассматривать. Мы видим тому, как минимум, четыре группы причин.

- Логические причины связаны с изучением понятий, **как формы мышления.**

- Психолого-педагогические причины ориентированны на изучение различных вопросов, связанных с категорией – «**понимание**», которые во многом зависят от адекватности

- ◆ производства текста, с одной стороны и
- ◆ восприятия текста, с другой стороны.

- Педагогические причины связаны с выбором способов формирования **коммуникативных компетентностей** как у школьников, так и у студентов и учителей на курсах.

- В дидактическом смысле – в зависимости от вида ошибки, связанной с конкретным понятием возможно своевременное выявление причин ошибки при восприятии термина (слова) или при производстве своего текста (использовании терминологии) и выбор методических путей устранения причин подобных ошибок.

Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь. М., 1999
2. **Свинцова, В. И.** Логика: Учеб. Для вузов. – М.: Высш. Шк., 1987. – 287 с.
3. **Словарь** иностранных слов. – М. 1979.

УДК 37

Г. И. Алексеева

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПРОФИЛЬНОГО
ОБУЧЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)**

Из анализа истории структурирования содержания профильного обучения в старшей ступени школы видно, что характерные для сегодняшнего дня социальная дифференциация населения, повышение роли образования, появление различных видов образовательных учреждений (школ повышенного уровня и платного образования) приводят к снижению престижа массовой школы.

Первая профильная школа появилась в 1960-ые годы, когда в республике почти не было своих высококвалифицированных кадров. Тогда, в Верхневилуйске М. А. Алексеев, народный учитель СССР, открыл первый физико-математический класс, после которого специализированные классы с углубленным изучением математики, физики, химии появились по всей республике. Параллельно с профильным обучением развивалось профессиональное обучение на базе средних общеобразовательных школ. Учащиеся получали промышленные и сельскохозяйственные профессии. В республике появились свои высококвалифицированные кадры.

В 1980–90-е гг. открылись инновационные школы различного типа (лицеи, гимназии, колледжи), реализующие также профильное обучение, но больше нацеленные на поступление учащихся в вузы. В результате выпускники школ успешно продолжали обучение в престижных вузах России, доказательством чему могут служить данные Департамента по прогнозированию, подготовке и расстановке кадров: за последние 10 лет количество студентов за пределами республики выросло в 2 раза.

Но недостатками данной системы образования являются:

- элитарное образование охватывает лишь 5–10% учащихся по России и 10–15% по республике;
- сохранение знаниевой направленности обучения;
- отсутствие гибкости (наличие жестких профилей);
- значительная перегрузка учащихся.

К перечисленному можно добавить проблему, отмеченную А. А. Пинским

[5] существующую кардинальную отраслевую замкнутость образования, которая во многом продолжает пока работать «на саму себя», становясь практически изолированной отраслью и, не получая оперативно используемых сигналов от своих основных потребителей – рынков труда и непосредственных потребителей образования (обучающихся, семей), т. е. от общества в целом.

На основании вышеизложенного можно констатировать, что на современном этапе развития образования стоят следующие задачи:

– удовлетворение социально-экономических потребностей республики в трудовых ресурсах;

– реализация индивидуальной образовательной траектории учащихся.

Под региональной образовательной средой мы понимаем комплексную систему государственно-общественных отношений в образовании, осуществляющую новые, адекватные современным общественным потребностям, подходы к ценностно-ориентированным, субъектно-деятельностным и содержательным аспектам развития региональной сферы образования и предполагающую необходимое комплексное обеспечение их реализации на организационном, информационном, технологическом и институциональном уровнях.

Процессы, происходящие в обществе, предоставили широкий простор для становления новых форм и способов взаимодействия между различными составляющими российской системы образования, для самостоятельности, предприимчивости, инициативы всех субъектов образовательной деятельности. Однако этот процесс происходит на фоне глубоких преобразований в стране, порождающих огромное количество социальных, экономических, нравственно-психологических и других проблем, протекает достаточно трудно и противоречиво.

Таким образом, возникает объективная необходимость трансформации административного управления в образовании в региональное образовательное пространство, в котором система государственно-общественных отношений в образовании осуществляет новые, адекватные современным общественным потребностям подходы к ценностно-ориентированным, субъектно-деятельностным и содержательным аспектам развития региональной сферы образования.

Приоритетами, прежде всего, выступают доступность, качество и эффективность образования. Это предполагает комплексное обеспечение образовательной деятельности в регионе на организационном, информационном, технологическом и институциональном уровнях. Только эффективное взаимодействие всех четырех уровней обеспечит успешное развитие региональной образовательной сферы в современных условиях. Такая система создается в Республике Саха (Якутия).

Региональное самоуправление становится одним из важнейших инструментов формирования гражданского общества и многие проблемы, в том

числе проблемы образования, гораздо эффективнее решаются на региональном уровне. Именно здесь фокусируются заказ государства, образовательные потребности и ожидания личности, конкретных социальных групп, сосредоточены обеспечение и организация образовательного процесса.

Анализ республиканской системы образования в данном аспекте позволил констатировать следующее: центр теряет многие содержательные функции в управлении образованием, исчезает единое информационное пространство страны, успех зависит не от возвращения к старым директивным подходам и силовым методам, а от способности компетентно проектировать образовательное пространство на конкретной территории. Это предполагает и стимулирование инициатив регионов, совместное проектирование и программирование образовательной деятельности.

В настоящее время и в целом определены задачи республиканского образовательного пространства:

- отражение (максимально полное и научно обоснованное) социально-экономических, политических, информационных, технологических и др. процессов, происходящих в мире и в России;
- реализация индивидуальных информационных потребностей и запросов в образовании для любого жителя республики;
- трансформация информационных потоков как средства управления людскими массами в средство развития творческого потенциала личности;
- учет культурно-исторических традиций, национальных и ментальных особенностей республики;
- гибкое и адекватное реагирование на быстро изменяющиеся социально-экономические реалии республики;
- обеспечение условий для развития образовательных институтов и коллективов, многообразия образовательных программ и проектов;
- усиление субъективной составляющей в республиканской системе образования, развитие инициативы и творчества педагогического персонала;
- ориентация на обратную связь между «образующей» и «образующейся» системами, осуществление рефлексивного анализа процессов развития.

Выбраны следующие основные направления деятельности в целях создания республиканского информационно-обучающего пространства:

- создание Центра новых информационных технологий, государственного учреждения высшего профессионального образования (Якутский институт дистанционного образования);
- создание сетевого объединения образовательных учреждений республики на основе применения современных информационных технологий, разработки системы дистанционного повышения квалификации педагогических кадров в республике;
- участие в республиканском эксперименте по мониторингу качества образования;
- подготовка к работе с новыми информационными технологиями посред-

ством изучения, апробации и популяризации интеллектуальных динамических игр; раннее приобщение детей к интеллектуальным играм, воссоздание и модернизация с учетом современных реалий национальных игр якутского народа;

- создание организационно-педагогических основ деятельности образовательных учреждений с учетом национально-региональных особенностей (изучение условий эффективности обучения предметам естественнонаучного цикла на родном языке, учет этнопедагогического своеобразия обучения и воспитания сельских школьников граждановедению, основам рыночной экономики и др.);

- экологизация школьного образования;

- разработка и апробация новых педагогических технологий.

Следует также отметить, что важно учитывать европейский опыт. К обще-европейским приоритетам в области развития новых информационных и коммуникационных технологий и создания образовательного пространства относятся:

- развитие образовательных сетей, информационной и коммуникационной техники в школах;

- развитие электронной торговли при особом внимании к проблемам защиты данных в сетях, авторского права, электронной подписи;

- исследовательская деятельность, поддержка европейского программного производства, цифрового телевидения, спутниковых средств коммуникации и мультимедиа;

- обновление условий труда и создание новых рабочих мест;

- глобализация сотрудничества и либерализация торговли.

Инновации в технологии приводят к существенному расширению множества педагогических методов и приемов, которые существенно влияют на характер преподавательской деятельности, и тем самым, оказывая воздействие в целом на развитие системы образования. Новые технологии в учебном процессе позволяют:

- изменять стиль работы преподавателей, сложность решаемых ими задач;

- развивать новые педагогические методы и приемы;

- проводить структурные изменения в педагогической системе.

Важная функция преподавателя – поддержка обучающегося в его деятельности, его успешному продвижению в мире учебной информации, облегчение решения возникающих проблем, помощь в освоении большей и разнообразной информации. Предоставление учебного материала, предполагающее коммуникацию преподавателя и обучаемых, требует в современном образовании использования более активных и интенсивных взаимодействий между ними, чем в традиционном обучении, где преобладает обобщенная обратная связь учителя со всем классом, а взаимодействие учителя с отдельным учеником происходит довольно слабо. Современные коммуникационные технологии

позволяют делать такое взаимодействие намного более активным, но это требует от преподавателя дополнительных усилий.

В связи с применением современных компьютерных и телекоммуникационных технологий в сфере образования происходят существенные изменения в преподавательской деятельности, месте и роли преподавателя в учебном процессе, его основных функциях. В качестве первостепенных отмечаются следующие изменения:

- усложнение деятельности по разработке программ;
- необходимость специальных навыков и приемов разработки учебных программ;
- усиление требований к качеству учебных материалов;
- возрастание роли обучаемого в учебном процессе;
- усиление функции поддержки обучающегося;
- возможность обратной связи преподавателя с каждым обучающимся.

Именно эти изменения, а не вытеснение преподавателей компьютерами и видеоустановками характерны для корректного развития образовательного пространства. Развитие образования, основанного на новых информационных технологиях, показывает необоснованность опасений того, что применение данных технологий приведет к сокращению числа преподавателей, увеличению среди них безработицы.

Эффективная организация современного образовательного пространства предполагает развитие интерактивности обучения. Выявлены следующие основные пути развития интерактивности современного регионального информационно-обучающего пространства:

- применение методов традиционных компьютерных обучающих систем, компьютерных вопросов-ответов;
- развитие методов информационного ресурса на базе технологий гипертекста, гипермедиа, мультимедиа и др.;
- развитие интерактивных обучающих сред на базе телекоммуникационной сети;
- использование спутниковой связи в процессе дистанционного обучения, сочетание телекоммуникационной сети, спутниковой связи и других телекоммуникационных технологий, объединение различных систем телекоммуникаций посредством общего пользовательского дружественного интерфейса.

Важным компонентом развития являются активные действия обучаемого по освоению учебного материала. Стимулирование активности обучаемого в современном учебном процессе предполагает оптимальное сочетание активных действий обучаемого с автоматизированным управлением учебным процессом; развитие равноправного партнерства преподавателей и обучающихся в ходе учебного процесса; развитие активности дистанционных групп. Наиболее ответственный момент при реализации принципа активности обучаемого в учебном процессе – это правильное распределение познавательной активности между учеником и обучающей программой (системой).

Еще одним компонентом развития современной региональной образовательной среды является открытое партнерство учителей и самостоятельно обучающихся учеников, которые во многом сами направляют и контролируют свой учебный процесс. Субъектом современного образования в некоторых случаях выступает не индивид, а группа равных в определенных отношениях обучающихся. Развитие и применение технологий учебных телеконференций также предоставляют возможности телесвязи преподавателя с группами обучаемых. При этом учебные группы могут быть как реальными объединениями учеников, находящихся вместе в одной аудитории перед аудио-, компьютерной и видеоаппаратурой, так и виртуальными группами обучаемых. Главная педагогическая проблема заключается в том, чтобы вовлечь дистанционную группу в определение целей обучения и их реализацию.

На основе имеющегося опыта можно говорить, что комплексный характер республиканского информационно-образовательного пространства проявляется:

- в целостном взаимосвязанном влиянии информационных и коммуникационных технологий на всю сферу регионального образования, включая такие ее характеристики, как ценностно-ориентационные, субъектно-деятельностные, организационно-управленческие и содержательные;

- в единстве динамичных связей, обеспечивающих кооперацию и солидарную ответственность различных социальных институтов как субъектов процесса внедрения информационных и коммуникационных технологий в региональное информационно-обучающее пространство;

- в комплексной реализации принципов культурно-исторической преемственности и этнографической направленности, вариативности, динамичности и открытости;

- в комплексном подходе к различным аспектам обеспечения развития республиканского информационно-обучающего пространства: методологическому, методическому, психолого-педагогическому, правовому и организационно-управленческому, ресурсному (кадровому, финансово-экономическому, материально-техническому).

В блок социокультурного обеспечения программы развития республиканской образовательной среды входит решение следующих задач:

- изучение социокультурных потребностей республики;
- осознание механизмов взаимодействия региональных социокультурных и образовательных процессов, их согласование;

- разработка стратегий и моделей развития информационно-обучающего пространства для разных типов социокультурных ситуаций;

- повышение его восприимчивости к внедрению информационных и коммуникационных технологий, создание условий для нормального протекания инновационных процессов;

- инициация активности определенных социальных групп, которые являются участниками, инициаторами, а в дальнейшем – организаторами

деятельности по внедрению информационных и коммуникационных технологий в региональное информационно-образовательное пространство, их научно-методическому обеспечению.

На основе полученных данных представляется возможным в предварительном порядке обосновать комплекс функций республиканского органа управления образованием по разработке и реализации региональной стратегии развития непрерывного образовательного пространства, в том числе:

- разработка и реализация региональной программы развития непрерывного регионального образования;

- создание, реорганизация и ликвидация образовательных учреждений республиканского подчинения, осуществляющих образовательную деятельность на основе информационных и коммуникационных технологий;

- лицензирование соответствующих образовательных учреждений в соответствии с порядком, утверждаемым федеральными органами;

- разработка предложений по формированию республиканского бюджета в части расходов на развитие информационных и коммуникационных технологий и соответствующих фондов развития образования;

- разработка республиканских нормативов финансирования образования, реализуемого на основе информационных и коммуникационных технологий;

- разработка региональных компонентов государственных образовательных стандартов в сфере информационных и коммуникационных технологий;

- разработка предложений о местных налогах и сборах на цели развития информационно-образовательного пространства;

- разработка предложений об установлении дополнительных к федеральным требований к образовательным учреждениям в части строительных норм и правил, санитарных норм, охраны здоровья обучающихся, воспитанников, оснащённости учебного процесса и оборудования учебных помещений средствами информационных и коммуникационных технологий;

- организация подготовки, переподготовки, повышения квалификации педагогических кадров в области новых информационных и коммуникационных технологий;

- обеспечение соблюдения законодательства Российской Федерации в области дистанционного образования и контроль исполнения государственных образовательных стандартов;

- издание нормативных документов в пределах своей компетенции.

В целом республиканская система образования, реализуя образовательные потребности, выполняя индивидуальные образовательные запросы, формирует демократически ориентированного, широкообразованного, профессионально компетентного жителя республики, мобильного и способного к саморегуляции, самосовершенствованию и адаптации в динамично изменяющемся социуме.

В ходе введения профильного обучения происходят системные изменения

в структуре и содержании общего образования, которые способствовали обновлению нормативно-правовой базы на федеральном, республиканском, муниципальном и школьном уровнях.

В инструктивных документах достаточно подробно даны рекомендации по организации эксперимента по введению профильного обучения, на основе которого экспериментальные площадки на муниципальном и школьном уровне должны разрабатывать нормативную базу.

Недостатком нормативной базы профильного обучения на федеральном уровне является то, что в них не заложены механизмы реализации индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) учащихся.

В настоящее время разрабатываются концептуальные основы новых образовательных стандартов. Поэтому при разработке регионального (национально-регионального) стандарта следует, прежде всего, определиться с концептуальными положениями, учитывая при этом, национально-региональные особенности.

В проекте Закона о национально-региональном компоненте государственных образовательных стандартов Республики Саха (Якутия) в статье 3 «Функции национально-региональных стандартов» среди прочих можно выделить:

- «Сохранение и развитие родных языков, национальных культур коренных народов республики, интеграция личности в систему культуры родного народа и народов, населяющих республику»;
- «Формирование и развитие национального самосознания, воспитание гражданина»;
- «Обеспечение вариативности учебных планов общеобразовательных учреждений и преемственности обучения на разных ступенях».

Вышеназванные положения, на наш взгляд, должны быть отражены в нормативных документах содержания образования. В региональном компоненте государственного стандарта:

- двухуровневость;
- базовый уровень должен отражать минимальный объем знаний и функциональную грамотность (компетентность) по предмету;
- обязательное изучение всеми обучающимися в республике якутского языка как государственного и национальной культуры.

Главной целью разработчиков проекта являлось обеспечение ИОТ на основании учета:

- действующих федеральных нормативных документов;
- приоритетных целей российской системы образования (направленность содержания образования на формирование ключевых компетенций – готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач, усиление роли дисциплин, обеспечивающих успешную социализацию учащихся);
- приоритетных направлений государственной региональной образова-

тельной политики (формирование у подрастающего поколения национального самосознания и достоинства, трудовых навыков, культуры здоровья);

– специфики системы образования республики (обязательное среднее (полное) общее образование, наличие большего объема часов регионального (национально-регионального) компонента, разнообразие видов образовательных учреждений);

– положительного опыта предыдущих Базисных учебных планов (БУП) (часы внеаудиторной нагрузки учащихся: часы здоровья, учебно-проектная деятельность, практика).

Республиканский БУП разработан на основе федерального с сохранением его положительных моментов (годовым распределением часов, соответствием действующим санитарно-эпидемиологическим правилам и нормам, принципом двухуровневого (базового и профильного) изучения предметов в старшей школе, сохранением возможности универсального обучения, включением федерального и регионального (национально-регионального) компонента).

В республиканском БУП закреплено обязательное изучение якутского языка как государственного или якутской литературы и культуры народов республики в 1–9 классах для школ с русским языком обучения.

Между тем, для реализации ИОТ обучающегося в проекте республиканского БУП закреплены положения, отличные от федерального.

1. Включение в региональный (национально-региональный) компонент часов внеаудиторной деятельности (физкультурно-оздоровительная деятельность, проектная деятельность, учебная практика (в днях) и консультации в 9 и 11 классах). Часы внеаудиторной деятельности направлены на формирование культуры здоровья, трудовых навыков у детей, стимулирование разнообразия типов школ, индивидуализации и дифференциации обучения.

2. Деление классов на группы вне зависимости от количества учащихся:

– при проведении часов по выбору в образовательных учреждениях с родным (нерусским) языком обучения в 7–9 классах (на три группы) независимо от наполняемости класса;

– при изучении предметов базового и профильного уровней в 10–11-х классах независимо от наполняемости в образовательных учреждениях одним классом-комплектom в параллели;

– при изучении элективных курсов в 10–11 классах независимо от наполняемости класса.

На наш взгляд, данные предложения обеспечивают основные принципы образовательной политики республики.

БУП для образовательных учреждений республики разработан на основе федерального БУП 2004 г., утвержденного приказом Министерства образования РФ от 09.03.2004г. № 1312 и санитарно-эпидемиологических правил и нормативов (СанПиН 2.4.2. 1178–02). Он является нормативно-правовой основой для разработки учебных планов образовательных учреждений республики, реализующих программы общего образования для образователь-

ных учреждений с русским языком обучения, родным (нерусским) языком обучения.

Республиканский БУП для I–IV классов ориентирован на 4-летний нормативный срок освоения образовательных программ начального общего образования, для V–IX классов – на 5-летний нормативный срок освоения образовательных программ основного общего образования, для X–XI классов – ориентирован на 2-летний нормативный срок освоения программ среднего (полного) общего образования. На основе республиканского БУП образовательное учреждение может разработать рабочий учебный план.

Определение годового объема часов позволяет образовательным учреждениям перераспределять нагрузку в течение учебного года, использовать модульный подход, индивидуализировать образовательные программы.

Продолжительность учебного года: I класс – 33 учебные недели, II–IV классы – не менее 34 учебных недель, V–XI классы – не менее 35 учебных недель. По согласованию с органами управления образованием и (или) по решению учредителей на ступенях основного и среднего (полного) общего образования продолжительность учебного года может быть продлена до 37 учебных недель.

Республиканский БУП предполагает 6-дневную учебную неделю. В случае выбора образовательным учреждением 5-дневной учебной недели, сокращение годового объема часов может произойти только за счет часов по выбору (компонента образовательного учреждения).

Федеральный компонент для I–IX-х классов определяет количество учебных часов на изучение предметов федеральной компетенции. В X–XI-х классах обязательными базовыми учебными предметами федеральной компетенции являются «Русский язык», «Литература», «Иностранный язык», «Математика», «История», «Физическая культура», «Обществознание» (включая экономику и право) и «Естествознание». Остальные базовые учебные предметы изучаются по выбору.

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года и БУП РФ 2004 года, в республиканском БУП увеличено количество учебных часов на освоение обучающимися предметов социально-экономического цикла, иностранных языков и информатики [1; 2; 4].

При составлении учебных планов образовательных учреждений часы, отведенные на преподавание родного языка и литературы, рекомендуется использовать следующим образом. В образовательных учреждениях с русским языком обучения не менее 270 часов на ступени начального общего образования и не менее 245 часов на ступени основного общего образования отводить на преподавание учебного предмета «Русский язык», не менее 202 часов на ступени начального общего образования отводить на преподавание учебного предмета «Литературное чтение».

В образовательных учреждениях с родным (нерусским) языком обучения не менее 34 часов на ступени начального общего образования и не менее 105

часов на ступени основного общего образования дополнительно отводить на преподавание учебного предмета «Русский язык», не менее 245 часов на ступени основного общего образования отводить на преподавание учебного предмета «Литература».

Учебный предмет «Иностранный язык» изучается со II класса. В образовательных учреждениях для малочисленных народов Севера изучение предметов «Якутский язык как государственный» в V–XI классах, «Иностранный язык» в II–IV классах могут быть введены по выбору образовательного учреждения.

Учебный предмет «Окружающий мир» (человек, природа, общество и ОБЖ) изучается с I по IV класс по 2 часа в неделю. Учебный предмет является интегрированным. В его содержание дополнительно введены развивающие модули и разделы социально-гуманитарной направленности, а также основы безопасности жизнедеятельности.

Учебный предмет «Информатика и информационно-коммуникационные технологии», направленный на обеспечение всеобщей компьютерной грамотности, изучается в III–IV классах в качестве учебного модуля и с VIII класса – как самостоятельный учебный предмет.

Часы, отведенные в I–II классах на преподавание учебных предметов «Искусство (ИЗО)» (1 час в неделю) и «Технология (Труд)» (1 час в неделю), по решению образовательного учреждения могут быть использованы для преподавания интегрированного учебного предмета «Изобразительное искусство и художественный труд» (2 часа в неделю).

Учебный предмет «Природоведение и родной край» (V класс) по решению образовательного учреждения может изучаться и в VI классе (2 часа в неделю) за счет объединения часов, отведенных на освоение учебных предметов «География» (1 час в неделю) и «Биология» (1 час в неделю).

Учебный предмет «География» – единый синтезированный учебный предмет физической и экономической географии без элементов экономико-политического содержания, переданных в учебный предмет «Обществознание».

Учебный предмет «Обществознание» изучается с VI по IX класс. Увеличено количество часов на его изучение (с 2 до 4 часов на ступени основного общего образования). Учебный предмет является интегрированным, построен по модульному принципу и включает содержательные разделы: «Общество», «Человек», «Социальная сфера», «Политика», «Экономика» и «Право».

Учебный предмет «Биология» сокращен на 1 час за счет разгрузки разделов ботаники и зоологии в федеральном компоненте государственного стандарта общего образования. Одновременно в данном учебном предмете значительно расширен и углублен раздел «Человек».

Учебный предмет «Искусство» изучается по IX класс включительно.

Учебный предмет «Технология» («Сатабыл») построен по модульному

принципу с учетом возможностей образовательного учреждения и потребностей региона.

Изменения в составе учебных предметов в X–XI классах. Образовательное учреждение может составить учебный план универсального или профильного вариантов обучения. При профильном варианте обучения обучающийся выбирает не менее двух учебных предметов на профильном уровне.

С учетом возрастающей роли русского языка в многонациональном федеративном государстве введен учебный предмет «Русский язык» в объеме 70 часов на базовом уровне и 210 часов на профильном уровне за два года обучения.

Учебный предмет «Иностранный язык» изучается в объеме не менее 3-х часов в неделю в связи с реализацией задачи обеспечения освоения выпускниками школы иностранного языка на функциональном уровне.

В профилях гуманитарной направленности вводится интегрированный учебный предмет «Естествознание», что позволяет:

- создавать широкие возможности для формирования целостной естественнонаучной картины мира;
- ориентировать обучающихся на общеучебные, общеинтеллектуальные умения и навыки, формируемые на межпредметной основе;
- значительно экономить учебное время, за счет использования резерва времени на расширение и углубление соответствующих учебных предметов (литературы, языков, истории и т. д.).

При введении данного интегрированного учебного предмета учитывается:

- республиканский БУП предназначен не только для общеобразовательных учреждений, но и для учреждений начального и среднего профессионального образования, где реализуется как общее, так и профессиональное образование, и где проблема дефицита учебного времени является более острой;
- республиканский БУП предполагает необязательность выбора именно указанного варианта изучения «Естествознания». Вполне допустимо и в рамках профилей гуманитарной направленности выбрать изучение учебного предмета «Естествознание» или самостоятельных учебных предметов («Физика», «Химия», «Биология») на базовом уровне за счет времени, отводимого на элективные учебные предметы.

Интегрированный учебный предмет «Обществознание» на ступени среднего (полного) общего образования на базовом уровне включает разделы «Экономика» и «Право», которые могут преподаваться как в составе данного предмета, так и в качестве самостоятельных учебных предметов. На профильном уровне «Обществознание», «Экономика» и «Право» могут изучаться как самостоятельные учебные предметы в зависимости от выбранного профиля.

В содержание образования предметов федеральной компетенции рекомендуется вводить региональный (национально-региональный) компонент, отражающий природно-климатические, социально-экономические особен-

ности республики в пределах 15% и объединяющий предметы региональной компетенции, часы по выбору (компонент образовательного учреждения).

К предметам региональной компетенции относятся «Родной язык», «Родная литература», «Культура народов Республики Саха (Якутия)», «Якутский язык как государственный»:

– предмет «Культура народов Республики Саха (Якутия)» вводится для образовательных учреждений с русским и родным (нерусским) языком обучения с I по XI класс;

– в образовательных учреждениях с русским языком вводится предмет «Якутский язык как государственный» с I по IX класс;

– в образовательных учреждениях с родным (нерусским) языком обучения вводится предмет «Родной язык» с I по IX класс и «Родная литература» с I по XI класс.

Компонент образовательного учреждения используется для преподавания учебных предметов, предлагаемых образовательным учреждением. Его также можно использовать для увеличения количества часов, отведенных на преподавание учебных предметов федерального и регионального компонента. В IX классе компонент образовательного учреждения рекомендуется отводить на организацию предпрофильной подготовки обучающихся.

Для лицеев, гимназий, классов и школ с углубленным изучением предметов вводится дополнительный компонент образовательного учреждения из расчета 4 часа на каждый класс в соответствии с Типовым Положением о гимназиях в системе образования Республики Саха (Якутия) и типовым Положением о лицеях в системе образования Республики Саха (Якутия), принятого приказом Министерства образования Республики Саха (Якутия) №01-06/344 от 03.07.97г. и зарегистрированного в Министерстве юстиции Республики Саха (Якутия) №1-0 от 31.07.97г.

В X–XI-х классах курсы по выбору (элективные) – обязательные учебные предметы из компонента образовательного учреждения по выбору обучающихся. Элективные учебные предметы выполняют три основных функции:

– «надстройки» профильного учебного предмета, когда такой дополненный профильный учебный предмет становится в полной мере углубленным;

– развитие содержания одного из базовых учебных предметов, что позволяет поддерживать изучение смежных учебных предметов на профильном уровне или получать дополнительную подготовку для прохождения итоговой аттестации;

– удовлетворение познавательных интересов обучающихся в различных сферах человеческой деятельности.

При профильном обучении обучающимся предлагается выбрать не менее трех элективных курсов.

Аудиторная учебная нагрузка обучающихся состоит из часов, отведенных на инвариантную и вариативную части. В сумме она не должна превышать для школьника максимальный объем обязательной аудиторной учебной

нагрузки. Следует иметь в виду, что различные учащиеся одного и того же класса могут выбрать разные составляющие вариативной части.

Классы делятся на две группы в городских образовательных учреждениях при наполняемости 25 и более человек, в сельских – 20 и более человек по предметам:

– «Иностранный язык» (I–XI классы), «Технология» («Сатабыл») (V–IX классы), «Информатика и ИКТ» (I–XI классы);

– «Естествознание», «Физика», «Химия» во время проведения практических занятий;

– «Русский язык» в школах с родным (нерусским) языком обучения.

Классы делятся на две группы вне зависимости от наполняемости при изучении:

– родного языка в зависимости от языковой принадлежности и уровня владения языком;

– «Физической культуры» в VIII–XI классах, «Технологии» в V–XI классах на группы юношей и девушек;

– предметов базового и профильного уровней в малокомплектных школах (при наличии более 10 человек).

При наличии необходимых условий и средств для изучения элективных учебных предметов возможно деление на группы классов с меньшей наполняемостью.

Часы внеаудиторной деятельности используются для организации физкультурно-оздоровительной деятельности обучающихся, летней практики, проектной деятельности, занятий по основам безопасности жизнедеятельности, проведения консультаций.

Таким образом, *при внедрении БУП, необходимо учитывать становление следующих моделей профильного обучения.*

Межклассная разновозрастная модель, которую можно назвать традиционной, существующей во всех школах, реализующих профильное обучение.

Модель разновозрастных групп. Например, в Эльгетской средней школе Верхоянского улуса (района) освоение общеобразовательных учебных курсов происходит по классам. Освоение профильных и элективных курсов проходит во временных смешанных разновозрастных коллективах, состоящих одновременно из учащихся X–XI классов. Учебно-воспитательный процесс разделен на три части. В первой части ведется изучение базовых предметов. Во второй части учебного дня по особому расписанию для каждой разновозрастной группы ведутся профильные предметы и элективные курсы. В третьей части осуществляется дополнительное образование по интересам учащихся (кружки, спортивные секции, студии эстетического направления). Разновозрастное обучение позволяет оптимально организовать профильное обучение в малокомплектной сельской школе.

Существенно важной для республики формой организации профильного обучения является сетевое взаимодействие:

1. Межшкольное взаимодействие по модели «класса-спутника», когда базовые предметы изучаются в своей школе, а профильные или элективные в опорной школе.

2. Сетевое взаимодействие на межулусном (межрайонном) уровне. Примером является созданное еще в 2001 г. межулусное объединение «Амма». Это кооперация школ трех улусов, расположенных по реке Амга. В конце каждой четверти на неделю учащихся вывозят в опорную школу, где занятия проходят методом погружения.

3. Взаимодействие школ с центрами дополнительного образования. Так, в Намском улусе Центр дополнительного образования «Туолбэ» (микросоциум) является учреждением, где проводятся элективные курсы для всех школ с. Намцы Намского улуса.

4. Взаимодействие с организациями, предприятиями, общественностью. Бологурская школа Амгинского улуса разработала проект «Развитие образовательных учреждений как открытой системы в сельском социуме» совместно с администрацией села, сельской больницей, лесхозом, музеем. Многие сельские школы организуют производственную практику непосредственно на предприятиях, учреждениях. Примечателен опыт Тыарасинской средней школы Таттинского улуса, где используется технология “Уьуйу”, т. е. индивидуальная работа ученика с мастером и опыт Намской политехнической средней школы, учащиеся которой проходят практику по элективному курсу «Младшая медицинская сестра» на базе больницы.

5. Взаимодействие с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования. Практически во всех улусах вошло в практику сотрудничество с вузами. Например, Сунтарский политехнический лицей обеспечивает не только профильное обучение, но и допрофессиональную и профессиональную подготовку по нескольким специальностям. Лицей является партнером нескольких вузов: Якутского государственного университета, Якутской государственной сельскохозяйственной академии. С 2001 г. на базе лицея открыт колледж, который в 2003 г. был реорганизован в филиал Якутского государственного инженерно-технического института.

Дюпсунская педагогическая школа Усть-Алданского улуса сотрудничает с пединститутом Якутского государственного университета, Намским педагогическим колледжем. В учебном плане предусмотрены специальные предметы и часы педпрактики, которую учащиеся проходят в начальной школе.

Также характерна организация профильного обучения через ресурсные центры. В республике ресурсными центрами стали гимназии и лицеи, осуществляющие сессионное, дистанционное обучение. Бердигестяхская улусная гимназия Горного улуса разработала модель ресурсного центра, Положение о ресурсном центре профильного обучения, Положение о стимулировании педагогических работников, формы договора ресурсного центра со школами. Ресурсные центры оказывают как научно-методическую помощь учителям,

так и помощь в организации и ведении профильных и элективных курсов.

Ряд школ в своей деятельности интегрирует различные формы организации профильного обучения. В лицее №2 г. Ленска образовательная программа представляет собой совокупность модулей:

- первый модуль – общеобразовательный, который включает в себя классы повышенного уровня, развивающего обучения, профильные классы;
- второй модуль – сессионное обучение для учащихся из числа рабочей молодежи (10, 11, 12 классы);
- третий модуль – дополнительное образование для подготовки к поступлению в вуз.

Интересен опыт работы в Таттинской гимназии по созданию профсоюзной организация школьников как органа детского самоуправления. Учащиеся VIII–XI классов, выбравшие соответствующую профессиональную сферу, представляют профсоюз со своим уставом, организационной структурой, содержанием работы, встречаются со специалистами, знакомятся со спецификой и особенностями профессий и специальностей. Деятельность в профсоюзах развивает коммуникативные способности школьников, навыки рефлексии и самоанализа.

Таким образом, в целом процесс формирования образовательного пространства профильного обучения является характерным для современной системы общего среднего образования.

Библиографический список

1. **Габышева, Ф. В.** Модернизация общего среднего образования: региональная модель. – М.: МПГУ, 2001. 294 с.
2. **Жафяров, А. Ж.** Элективные курсы по геометрии для профильной школы [Текст]: Учебно-дидактический комплекс / А. Ж. Жафяров. – Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2005. – 509 с.
3. **Каспржак, А. Г., Левит М. Б.** Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен. – М.: МИРОС, 1994. – 144 с.
4. **Модернизация** общего образования на рубеже веков: Сборник научных статей. – Спб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 213 с.
5. **Пинский, А. А.** Предпрофильная подготовка: начало эксперимента. – М.: Альянс Пресс, 2004. – 312 с.

УДК 378.078

А. И. Голиков

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Различными методами исследования доказано, что деятельность по решению математических проблем характеризуется большим своеобразием и не является простой качественной модификацией общих интеллектуальных процессов. Установлены специфичность и большое своеобразие психологического аспекта (механизма) познавательной и творческой деятельности в области математики («математического мышления»). Однако вследствие недостаточной изученности генезиса этой специфичности и комплексного характера математического познания и творчества – пути к более глубокому пониманию структуры «математического мышления» и математических способностей, по нашему мнению, надо искать в направлении проникновения в сложную диалектическую природу соответствующих продуктивных процессов и психических новообразований как единства общего и особенного (специального). В частности, Г. Д. Глейзер считает, что успех на пути исследований структуры «математического мышления» заложен в сопоставлении общих закономерностей мышления с методами математики, как объективированным воплощением специфически математических способов мышления [2].

Состояние сформированности пространственных представлений принято характеризовать таким понятием, как уровень их развития. Различные подходы к описанию уровней развития геометрического «мышления», «деятельности», пространственных представлений описаны А. Д. Ботвинниковым, В. А. Гусевым, И. Г. Вяльцевой, А. М. Пышкало, П.-Х. Ван Хиле и др. [4].

Г. Д. Глейзер в своих исследованиях детально с помощью специальной шкалы качества характеризует пять следующих условных уровней развития пространственных представлений школьников: «элементарный», «фрагментарный», «статистически-динамический», «динамический», «творческий». Анализ показал, что эти уровни приблизительно соответствуют пяти этапам

«внутреннего плана действий», разработанных Я. А. Пономаревым – фона, репродуцирования, манипулирования, транспонирования, региментирования.

По мнению И. С. Якиманской, деятельность представливания есть основной механизм пространственного мышления. Его содержанием является оперирование образами, их преобразование, причем нередко длительное и многократное. В этот процесс вовлекаются образы, возникающие на различной графической основе, поэтому в пространственном мышлении происходит постоянное перекодирование образов, т.е. переход от пространственных образов реальных объектов к их условно-графическим изображениям; от трехмерных изображений к двумерным и обратно [7].

Проведенная нами исследование среди учащихся старших классов школ Республики Саха (Якутия) выявило низкий уровень сформированности пространственных представлений. Подтвердили свою диагностическую роль задания разных видов: а) зрительного сопоставления изображений, б) преднамеренного и произвольного воспроизведения образа на основе его графического изображения, в) преднамеренного и произвольного воспроизведения образа путем актуализации его по памяти, г) манипулирования образами по представлению; д) видоизменения образов; е) создания новых образов (пространственного конструирования).

Результаты проведенного нами анализа выполненных заданий единого государственного экзамена по математике выпускниками школ Республики Саха (Якутия) показывают, что ежегодно больше половины учащихся не решают ни одной из 3-х предложенных задач по геометрии (две задачи в части «В», одна задача в части «С») (таблица 1).

Таблица 1

Результаты решения учащимися задач по геометрии

Годы	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Кол-во выпускников	3015	14300	14096	10491	9030	9878	9858
Не решили ни одной задачи по геометрии	1899 63%	9152 64%	8739 62%	6084 58%	4879 54%	5423 55%	5076 51%

При анализе деятельности школьников, направленной на выполнение диагностических заданий пространственного типа помимо непосредственного успеха или неуспеха в решении задач, принимались во внимание такие показатели: а) степень развития способности к преднамеренному и произвольному представливанию; б) степень осознанности умственных действий при решении задач пространственного типа (догадка, осознанное манипулирование образом, планирование действий), в) объем действий (статистический, динамический) г) соответствие характера деятельности (распределение внимания); е) время, затрачиваемое на выполнение заданий ж) характер допущенных ошибок.

Развитие пространственного представления учащихся в процессе обучения геометрии осуществляется бессистемно, органически не связано с новыми идеями и методами школьного курса геометрии и малоэффективно. В школах сейчас фактически отсутствует система такой работы. Об этом свидетельствуют не только проведенное нами исследование, но и отзывы самих учителей средней школы, преподавателей ВУЗов и техникумов. В процессе обучения геометрии в средней школе все большее внимание уделяется аналитическим и формально-логическим методам, раннему последовательному абстрагированию, строгой аксиоматизации в ущерб интуитивным подходам, конструктивным методам, воображению школьников.

Как отмечают многие исследователи (В. А. Гусев [5], А. В. Белошистая [1], В. М. Туркина [6] и др.) анализ системы изучения геометрических понятий и отношений, как в традиционной так и во всех альтернативных системах обучения математике младшего школьника показывает, что геометрические знания рассматриваются как нечто второстепенное, не имеющее самостоятельной ценности и самостоятельного значения, дополнительное к арифметическим знаниям. При этом объем геометрических представлений младшего школьника, определенный программой начальной школы, является весьма небольшим и ограничивается только знакомством с плоскими геометрическими фигурами, не затрагивая даже отношения между ними на плоскости. Отношение, изучаемое в начальной школе – это отношение равенства (равные отрезки, равные стороны, равные площади), которое проверяется непосредственным наложением в 1 классе или измерением во 2 и 3 (4) классе, а равенство площадей – в основном вычислением (3–4 класс).

Следуя требованиям к уровню подготовки оканчивающих начальную школу и обязательного минимума содержания основных образовательных программ, принятых в государственном образовательном стандарте начального общего образования по математике обучение геометрии в начальной школе сводится в основном к измерительной деятельности. Это иллюстрирует связь понятий длина и площадь с понятием натуральное число, и удовлетворяет в основном потребность в формировании практических измерительных навыков, но не решает задачу развития пространственного, логического и абстрактного видов мышления, а, следовательно, и развития математического мышления в широком смысле.

Авторы учебников по математике для начальных классов, придерживаясь обязательного минимума содержания основных образовательных программ, включают всего от 3,5% до 14,1% геометрического материала. Количественное сравнение арифметического и геометрического материала по учебникам (1–3 (4)) показано в таблице 2.

Теперь посмотрим, что ожидает детей в средней школе. В VII–IX классах им придется выполнить более 2700 заданий по математике, из них более 1200, т. е. около 40% – по геометрии. В X–XI классах процент геометрических за-

Количественное сравнение арифметического и геометрического материала по учебникам (1–3 (4))

Авторы учебников	Всего заданий	Всего геометрических заданий	Процент геометрических заданий
Моро М. И. и др. (1-3)	3361	116	3,5
Моро М. И. и др. (1-4)	3884	328	8,4
Аргинская И. И. (1-3)	2076	293	14,1
Аргинская И. И., Е. И. Ивановская (1-4)	2231	301	13,0
Истомина Н. Б. (1-3)	1760	200	11,7
Истомина Н. Б. (1-4)	2233	268	12,0
Петерсон Л. Г. (1-4)	4804	558	11,6

даний увеличивается примерно до 46%. Эти цифры показывают проблему преимущества в совершенно новом свете.

Таким образом, общеизвестный факт высокой проблемности изучения геометрии в старших классах превращается в закономерное следствие общих подходов к построению системы обучения геометрии в общеобразовательной школе.

Вопросы совершенствования методической подготовки учителя математики не раз обсуждались на страницах журнала «Математика в школе»; на различных конференциях (международных, всесоюзных, региональных и т. п.), ей посвящены исследования В. А. Гусева, Г. Д. Глейзера, Ю. М. Колягина, В. И. Крупича, В. М. Монахова и др.

Нами разработана и апробирована на факультете довузовского образования и профориентации Якутского государственного университета (2002–2004 гг.) программа спецкурса и задачник для выпускников школ [3].

Программа составлена на основе компонентов структуры умственной деятельности школьников в области геометрии (гипотетическая модель [2]):

– интуиция на образы, на конструкции, на свойства, на метод построения, на метод доказательства, на «бесконечность»;

– одномерные, двумерные и трехмерные евклидовы представления и пространственные абстракции. Предметность, целостность, структурность, константность образа;

– обобщенность представлений, подвижность представления, ориентация в пространстве, устойчивость представлений, пространственная память, скорость схватывания образов (узнавание), связь пространственных с количественным и временным представлениями;

– умение анализировать и синтезировать геометрические образы;

– пространственное воображение, n – мерные пространственные представления, неевклидовы представления, теоретико-множественные представления, векторные представления, изометрические представления, пред-

ставления подобия, аффинные представления, проективные представления, топологические представления, представления «в малом».

Метрический компонент (МК):

- понимание сущности скалярных величин
- понимание приемов введения метрики на различных множествах, в различных пространствах (например, на плоскости, в трехмерном евклидовом пространстве, в векторных пространствах, в дифференциальной геометрии).
- знание свойств метрических пространств
- умение определять, измерять и вычислять длины, площади поверхности, объемы фигур и другие их элементы
- числовые представления, запоминание чисел и числовых решений.

Логический компонент (ЛК):

- геометрические понятия, общие понятийные связи
- владение правилами логического вывода
- понимание, запоминание и сохранение в памяти доказательств и методов
- логическое конструирование в области геометрии. Владение аксиоматическим методом
- структурность геометрической деятельности
- владение аналитическими методами (векторным исчислением, метод координат, дифференциальным и интегральным исчислениями и др.)

Конструктивный компонент (КК):

- умение осуществлять геометрические построения
- умение изображать фигуры (наглядные, проекционные)
- владение конструктивным методом определений
- владение конструктивным методом доказательств
- умение устанавливать отношение изоморфизма между множествами разной природы

Символический компонент (СК):

- понимание геометрических символов
- запоминание символов
- операции с геометрическими символами.

Как показали наблюдения, анкетирование выпускников школ данный спецкурс вызывает у них особый интерес как в теоретическом так и в практическом плане. Результаты единого государственного экзамена только подтвердили ожидаемые результаты.

Таким образом, опыт проведения подобных дополнительных курсов позволяет утверждать, что такая форма подготовки выпускников школ на основе школьного курса геометрии педагогом возможна и целесообразна. Сегодня, когда принцип вариативности является одним из ведущих в школьном образовании, формирование готовности учителя к мотивированному выбору программы и средств обучения, развитие у него качеств, необходимых для творческой деятельности, является одной из центральных задач педагогического образования.

Библиографический список

1. **Белошистая, А. В.** Математическое развитие ребенка в системе дошкольного и начального образования. Дисс. ... докт. пед. наук, – М.: 2003, – 393 с.
2. **Глейзер, Г. Д.** Методы формирования и развития пространственных представлений школьников в процессе обучения геометрии. – М.: 1979. – 45 с.
3. **Голиков, А. И.** Пособие по математике. Теория, методика, решения задач. – Якутск, ЯГУ, 2002 – 80 с.
4. **Голиков, А. И.** Теоретические подходы к феномену «Математическое мышление» // Педагогика – М.: 2007. – № 7, – С. 22–32.
5. **Гусев, В. А.** Психолого-педагогические основы обучения математике. – М.: 2003. – 430 с.
6. **Туркина, В. М.** Методическая система установления преемственных связей в развивающем обучении математике. – СПб.: Изд-во РПГУ им. А.И.Герцена, 2003.
7. **Якиманская, И. С.** Развитие пространственного мышления школьников. М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

УДК 74.200.2

Е. В. Дружина

ЭКОГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ ШКОЛЬНИКА: ОТ ФИЛОСОФСКОЙ ИДЕИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Становится все более очевидным, что глобальный экологический кризис как основная проблема современности, содержит в качестве своего ядра кризис духовных ценностей цивилизации. Поиск новых ориентиров ее развития осуществляется с позиций изменения существующей парадигмы отношений человека к окружающей его природе и самому себе, а осуществление прогресса представляется единственно возможным способом – с сохранением «человеческого в человеке» и «природного в природе» (по А. Д. Сахарову).

В этой связи усиливается внимание к «человекоформирующим» смыслам образования, перед ним ставится задача воспитания человека, способного самому состояться в своей сущностной полноте и создавать социум, адекватный природе. Однако анализ педагогической практики показывает, что в решении данной задачи школьное образование испытывает непреодолимые трудности, так как действует с позиций экологии и гуманизма не как взаимосвязанных, а как автономных категорий. В массовом сознании, в том числе и педагогическом, первая традиционно обозначает отношение к природе, вторая – отношение к людям. При этом в качестве ключевой идеи гуманизма по-прежнему мыслится человек как верховная ценность мироздания, «венец творения».

Традиционное школьное экологическое образование не может решить проблему изменения человека к природе, так как не решает проблему изменения человека к самому себе. Реализация гуманистического подхода «замкнутого» на людях, ограничивает субъективное пространство человеческого Я только межличностными отношениями.

Интуитивно педагогическое (и в целом человеческое) сообщество уже чувствует необходимость введения гуманизма в контекст экологии. Но всё же не происходит ещё понимания их взаимной связи, и, с этих позиций, трансформации их смыслов. Поэтому сегодня в педагогической действительности еще нет понятия, которым бы фиксировалась «точка пересечения» этих понятий.

Выбрав термин «экогуманистическая позиция» для обозначения интересующего нас феномена, мы стремились остаться в привычном для большинства понятийном пространстве и, в то же время, подчеркнуть взаимосвязанность, взаимопроникновение экологического и гуманистического компонентов, а также аккумулировать новые смыслы, рождаемые этим взаимопроникновением.

Гуманизм в контексте экологии. В координатах экологического подхода, концептуализирующегося идеей природосообразности, «природа» означает не только «мир природы», «природную среду», но и внутреннюю природу объекта, его сущность, «прирожденный закон», обуславливающий его назначение, его идею. Соответствие своей природной сущности обеспечивает адекватное функционирование в экологическом контексте биосферы любого организма. Тем самым с необходимостью задаются изменения в толковании гуманизма как мировоззренческой системы, признающей человека наивысшей ценностью бытия и утверждающей только его (только его!) право на жизнь, свободу, удовлетворение потребностей (главным образом материальных). Теперь в центре внимания – родовая человеческая сущность, истинные, т. е. собственно человеческие потребности.

Экологическое отношение человека к внешней и своей внутренней природе как уважение ее законов и специфики актуализирует гуманистическую, т. е. собственно человеческую, позицию в мире. Соответствие же человека «самому себе» одновременно есть предоставление возможности такого соответствия и другим, и этим «задает» экологически верное его бытие. Такая собственно человеческая представленность человека в мире как занимаемая им позиция по отношению к миру и к себе самому, названа нами *экогуманистической*.

Эволюционно новую силу, а, следовательно, родовую черту человека, его стержень, «внутреннее ядро», «истинное Я» составляет духовность (П. Тейар де Шарден, Д. Л. Андреев, С. Л. Франк). Обретая духовность, человек «гуманизируется», так как обретает свою сущность и «экологизируется», так как именно духовность позволяет ему «соприсутствовать иному существу», «общаться со всеми живыми существами» (В. Франкл), связывая «не по родству крови, а по родству души» (С. Франк). Пренебрежение духовно-

стью или игнорирование ее небезразлично для личности человека. В случае депривации духовных потребностей, у человека возникает состояние экзистенциального вакуума и, как следствие – ноогенный невроз [6].

Отношение к Другому как к самоценному, уважение его права жить так, как ему диктует его собственная природа, побуждает отказаться от отчуждающего восприятия природы, ее представителей как объектов и составляет методологический базис диалога (общения) как принципиального способа отношения человека к миру природы и взаимодействия с ним.

С философско-мировоззренческих позиций общение есть «межсубъектная связь», а не только межличностный контакт. И поскольку человек способен одухотворять объекты, «наделять» их свойствами субъекта (субъективировать), субъективированный объект может быть включенным в систему человеческого общения. Особенно легко субъективируются животные, которые действительно имеют ряд качеств, сходных с человеческими – эмоциональность, поведение. В такой же роли могут выступать и растения, и море, и горы, и облака и даже вещи [2, с. 225].

Возможность диалога блокируется потребностью обладать и подчинять себе партнера, ибо радикальное условие для его ведения – понимание природы партнера. Понять другого можно лишь «усилив его аргументы» (Х. Г. Гадамер), «умолчав собственный голос» и «предав забвению мое собственное существование» (В. Франкл). Поэтому принципом диалога с природой мы выдвигаем смирение. Смирение, как проявление духовной силы человека, предполагает возможность ориентироваться в ситуации согласно реально существующим, а не фантомным свойствам собеседников, позволяет преодолеть эгоцентризм собственной позиции, признать и принять себя и другого как автономных.

Таким образом, идея становления экогуманистической позиции связана с идеей развития духовной сущности человека «одухотворяющего» природу, т. е. способного понять и принять любого представителя природы как «равное себе существо» (А. Маслоу), в единстве всех его свойств, качеств и связей, как целостность «с его погрешностями, но и с его правдой» (А. С. Арсеньев). Экогуманистическая позиция выступает феноменом, связывающим воедино отношение к другому и отношение к себе, имеет экологическую и гуманистическую составные, первая из которых, основываясь на уважении и признании природной сущности любого другого, ориентирована вовне, а вторая задает вектор самоотношения, понимания и актуализации своей человеческой сущности, «осуществления себя» как реализацию собственно человеческого способа бытия.

Сопряженность концепций Я и Другой. Позиция, занимаемая человеком, «вырастает» из его субъективных отношений, превращающихся в устойчивые эмоционально-ценностные предпочтения, а затем – в единый комплекс, имеющий силу определять мотив и способ деятельности. Позиция в отношении себя самого выступает как концепция Я.

Я-концепция представляет своего рода внутреннюю программу самопроявления личности в отношениях, словах, поступках. Позитивная Я-концепция связана с уверенностью в себе, чувством собственного достоинства. Она выступает базисом веры человека «в себя лучшего», определяет готовность к поиску своей сущности, совершению позитивных поступков. Негативная Я-концепция, напротив, ведет к обесцениванию себя, неуверенности в себе, агрессии, реализуется в деструктивных видах деятельности.

Непринятие другого – это оборотная сторона непринятия себя. Соответствие же человека «самому себе» одновременно есть и предоставление возможности такого соответствия и другим. Лишь когда мы обнаруживаем смелость быть самими собой, соответствовать и не изменять своей сущности, когда отважимся чувствовать ее и доверять ей, мы сможем по-другому, с гораздо большим принятием посмотреть на окружающих [5, с. 224]. Поэтому создание атмосферы, способствующей улучшению самоотношения, одновременно способствует возникновению у человека готовности к принятию любого другого. (Э. Бернс, К. Роджерс, А. Маслоу.)

Образ самореализующихся людей, т.е. людей, реализующих свою сущность, удовлетворяющих «высшие» потребности, духовно зрелых, находим в работах А. Маслоу. Он пишет, что такие люди склонны к размышлениям об основополагающих проблемах человеческого бытия, задаются философскими, нравственными вопросами, отличаются особой деликатностью и осторожностью при восприятии объекта со сложной и неоднозначной структурой, способны «подчинять» свое восприятие внутренней природе объекта, а не своей собственной природе [3, с. 66–68].

Младший школьник: начало вхождения в духовные сферы. Позиция не просто обнаруживается на определенном этапе развития человека, а строится постепенно, ее истоки необходимо искать на ранних этапах онтогенеза. Устойчивость личностной позиции младшего школьника, разумеется относительна, поскольку ребенку в этом возрасте еще присущи «непроизвольность движений души» (Л. И. Анцыферова), «зыбкость нравственного облика» (П. М. Якобсон), связанные с ситуативностью, недостаточной обобщенностью духовных отношений. Однако младший школьный возраст имеет особенности, благодаря которым он сензитивен вхождению в духовные сферы.

Небольшой индивидуальный жизненный опыт, природная любознательность, интерес к жизни во всех ее проявлениях, эмоциональное восприятие действительности «открывает» ребенка миру и педагогическим влияниям. На фоне этой открытости интенсивно формируются базовые личностные образования, образ Я, ценностное миро – и самоотношение. Благодаря развивающемуся теоретическому мышлению, способности к рефлексии, младшеклассник готов надситуативно воспринимать жизнь, философски ее осмысливать, за внешним обликом конкретного объекта обнаруживать его значения и смыслы. Крепнет имманентная природе человека духовность, реализуясь в способности ребенка любить, получать удовольствие от нрав-

ственных поступков, познавательной деятельности, в восприимчивости к искусству. К природе доминирует субъективно-познавательное отношение, характеризующееся направленностью на непрагматическое познание и принятие природных объектов как субъектов. Такое, присущее младшему школьнику, уникальное сочетание формирующихся, и потому наиболее пластичных качеств, благоприятствует его развитию как духовной личности и формированию экогуманистической позиции в главных ее чертах.

Проведенное нами теоретическое исследование позволило вывести рабочее определение интересующего нас феномена. *Экогуманистическая позиция младшего школьника* представляет собой внутриличностное образование, относительно устойчивую систему эмоционально-ценностных отношений к явлениям и процессам природной и социальной действительности и самому себе. Экогуманистическая позиция базируется на субъектно-субъективном восприятии и признании ребенком самооценности себя и другого и проявляется в умении выстраивать конструктивное взаимодействие с учетом природы и состояния партнера.

Концепция воспитания экогуманистической позиции строится как концепция обучения через переживание, ибо обращена к ценностным ориентациям личности, которые трудно сформировать через интеллектуальные процессы. Суть процесса воспитания такой позиции – целенаправленное порождение в педагогическом процессе таких смыслов и способов бытия ребенка, которые актуализируют его сущностные человеческие качества, ценностное отношение к внешнему и своему внутреннему миру. Задача состоит в воспитании ребенка как саморазвивающегося субъекта отношений с миром, разработке педагогических технологий расширяющих знания ученика не только о природе, но и о самом себе, стимулирующих развитие его эмоционально-чувственной сферы, эмпатийности, готовности рефлексивно оценивать совершенное и прогнозировать последствия совершаемого.

Исследование сущности экогуманистической позиции приводит нас к идее взаимодействия и общения в системе «учитель-ребенок-природа», в котором каждый из ее элементов является самооценным, обладает субъектными характеристиками, т. е. принимается и признается как субъект. Поэтому *воспитание экогуманистической позиции предполагает особую педагогическую стратегию, согласно которой из арсенала педагогических мер исключаются действия, направленные как на подавление и унижение личности ребенка, так и на сугубо предметное восприятие природных объектов, их прагматическое, манипулятивное использование*. Напротив, на первый план выдвигаются демонстрация уважения ко всем субъектам образовательного процесса, смыслового отношения ко всем проявлениям их внутреннего содержания.

В союзе с природой: Я и Ты одной крови. «Расширение» границ личностного «Я» происходит не иначе как включение в область осознанного все большего числа жизненных функций человека, его отношений с окружающей действительностью и порождаемых ими эмоциональных состояний.

Поэтому необходимым условием эффективного воспитания экогуманистической позиции младшего школьника является вовлечение в «авантюру» его саморазвития реальных и идеальных (существующих в идеальном плане) природных объектов.

Само по себе наличие в среде окружающей ребенка живых организмов равно как их предметное, «поверхностное» изучение не имеет необходимого эффекта. Необходим педагогический контекст, в котором происходит приобретение ребенком не только верных, но и эмоционально положительно окрашенных представлений о живом существе, умений и навыков взаимодействия с ним как с субъектом, в котором познание сопровождается осознанием самоценности и уникальности каждого существа, признанием за существом права жить так, как диктует его собственная природа. При этом особенно значимым становится обращение ребенка к собственным чувствам и мыслям, вызванным общением с природным объектом.

Особую ценность имеет педагогически организованное общение младших школьников с реальными природными объектами, особенно животными. Благодаря сходности коммуникативных проявлений, дети способны действительно понимать животных, а, через это понимание, осознавать себя. Контакт с животными позволяет расширить перцептивный опыт детей, препятствовать образованию негативных стереотипов по отношению к животным и лабильзовать уже имеющиеся, развивать у детей эмпатию, практические умения взаимодействия. Только имеющийся положительный опыт реального взаимодействия с конкретным живым существом дает ребенку уверенность в действиях с этим живым существом.

Апробируя возможности «встреч» учащихся с животными, мы убедились, что «встреча» происходит как таковая, способствуя формированию экогуманистической позиции школьника, если включает определенные компоненты:

1. Наблюдение за животным по следующим позициям:

- определение всех действий, движений, которые совершает животное в наблюдаемый момент;
- правильное словесное обозначение этих действий;
- интерпретация увиденного, т. е. установление и вербализация причинно-следственных связей наблюдаемых явлений;
- определение адекватной поведенческой реакции людей на демонстрируемое животным состояние.

В работе с детьми младшего школьного возраста, по нашему мнению, педагогически важно моделировать ситуацию наблюдения с предоставлением максимальной самостоятельности и активности в процессе наблюдения самим детям. Так, не педагог, а дети в состоянии комментировать происходящее, словесно обозначая наблюдаемое. Роль педагога при этом остается значительной: он «выдерживает» смысловую схему наблюдения («что делает наблюдаемый – почему он это делает – как я учитываю это»), оказывает

смыслообразующую помощь детям в интерпретации наблюдаемого, обеспечивает безопасность животного и детей.

2. *Непосредственный контакт, обеспечивающий получение детьми «живых», чувственных и эмоциональных впечатлений через прикосновения.* Опыт разнообразных прикосновений, выносимый ребенком из детства, имеет для человека особое значение, т. к. есть точка пересечения «потаянного мира Природы» и «загадочной нашей души» [1, с. 113]. Прикосновения к живому существу осуществимы как поглаживание, осторожная ласка, правильное взятие в руки, адекватное пресечение нежелательных действий, кормление.

3. *Вербальное обращение к природному объекту.* Высказывая свои мысли, чувства, ребенок учится их идентифицировать, фиксировать момент проживания, «разделять» с другими. В противном случае – если ребенок не высказывает свои чувства – рождается «бессловесность души» (Б. Ничипоров), когда человек не просто имеет скудный запас слов, а не умеет выразить свои мысли и чувства, боится и стыдится слова [4, с. 163]. Слово выступает средством и показателем субъектификации природных объектов.

4. *Рефлективное осмысление детьми полученной информации, опыта взаимодействия.* Рефлексия, выражая «подлинно человеческую духовно-аналитическую деятельность» (Л. Н. Куликова), позволяет ребенку анализировать, осознавать свои действия и поступки, соотносить их с действиями и поступками другого, через что выступает уникальным механизмом духовности.

5. *Творческое выражение учащимися полученных в ситуации общения с животным когнитивных и эмоциональных впечатлений.* С педагогической точки зрения это позволяет ребенку заново пережить ситуацию взаимодействия с животным, рождая новое индивидуально созданное отношение, и воплотить его в креативном продукте.

Значимым условием воспитания экогуманистической позиции младшего школьника выступает его общение с художественным образом, поскольку идеальный образ, вымышленный персонаж может выступать «значимым другим» и реально влиять на внутренний мир человека. Данное условие может быть реализовано в нескольких направлениях.

Одно из них – общение ребенка с идеальным животным как литературным образом при чтении произведений, в которых героями выступают субъектифицированные и даже антропоморфизированные животные, что делает возможным диалог с ними как живыми, чувствующими собеседниками.

Апробируя это направление, мы подбирали произведения таким образом, чтобы дети смогли увидеть проявление их внутренней сущности (Ю. Казаков «Арктур-гончий пес»), эмоциональность, «страстность» животных (Е. Марысаев «Киса»), их умение дружить и любить (Л. Толстой «Лев и собачка», Б. Кнорре «Соленый пес»), «многомерность» внутреннего мира живых существ, разноплановость их жизненных проявлений (образ шакала в рассказах Э. Сетона-Томпсона «Тито» и «Чинк») и связанные с этих не-

однозначные отношения с человеком (Э. Сетон-Томпсон «Лобо»).

Работая над текстом, мы использовали вопросы и задания нескольких типов:

– обеспечивающие понимание детьми текста на уровне содержания, ясное осознание происходящих событий («О каком событии шла речь в книге?», «Что случилось с героем?»);

– обеспечивающие понимание текста на уровне смысла, проблемных. Отвечая на них, дети «вынуждены» «отрываться» от содержания, читать «между строк», выносить оценочные суждения («Как вы объясните случившееся? Почему так произошло?», «Могло ли быть по-другому?»);

– нацеленные на осознание детьми собственной внутриличностной динамики, осмысление собственной позиции, мнения, вынесение оценочных суждений по поводу себя, рефлексивное соотнесение читаемого с жизненным опытом. («На чьей стороне Вы в этой ситуации? Почему?», «Случалось ли вам бывать в похожей ситуации? Что вы чувствовали? Что при этом чувствовали другие?», «Может ли быть иная точка зрения?»). Вопросы и задания этой группы позволяют фактически вести философский диалог, осуществлять философское образование ребенка, а философия выступает признаком «пробуждающегося» человека. (К. Ясперс).

Существенным этапом организации диалога детей с героями произведений, друг с другом и с педагогом мы выделяем «обменивание» вопросами. Не педагог, а сами дети продумывают, задают вопросы и получают ответы на них. Главный педагогический эффект такой работы не столько в том, что ученики глубже усвоят учебный материал, сколько в том, что внутренний диалог каждого с героем прочитанного произведения переходит в диалог с одноклассниками, педагогом. По тому, какие вопросы будут заданы и как на них ответит тот или иной ученик или сам постановщик вопроса можно судить о том, что их волнует, вдохновляет, огорчает, страшит или беспокоит.

Общение с идеальным животным – собеседником может быть организовано при ведении Личного дневника. Нами была разработан и апробирован Личный дневник как специализированное средство педагогической поддержки духовного саморазвития школьника 9–11 лет. Полифункциональным героем-собеседником в нем стал тигренок Тэт (Тэт-а-Тэт) – не игрушечный, а субъектифицированный образ реального молодого тигра, «биологический возраст» которого сопоставим с младшим подростковым. Он позволил «взрослым авторам» уйти на второй план, создать необходимый духовно-нравственный контекст и стимулировать формирование у ребенка рефлексивности, «субъектной установки» по отношению к природным объектам, другим людям, понимание «полисубъектности пространства».

Таким образом, глубокая интеграция, взаимопроникновение экологического и гуманистического направлений в педагогике становится методологической основой педагогической деятельности, нацеленной на решение узловой проблемы современности – воспитание личности, проживающей в мире «по

законам всего сущего» (Л. Н. Куликова).

Основой педагогической деятельности в нашей концепции воспитания экогуманистической позиции младшего школьника стали ситуации общения с реальными и идеальными животными как наиболее привлекательными для детей природными объектами. Ценность такого общения в том, что оно позволяет включить ребенка в духовно-нравственное взаимодействие с учителем, одноклассниками, животными как равноправными партнерами, обращает к своему внутреннему миру, обогащает эмоциональный потенциал детей на основе «узнавания» новых чувств, обмена эмоциями и чувствами, речевом развитии, делает более дифференцированным, утонченным и осознаваемым духовно-нравственное самоотношение ребенка и его отношение к другим.

Библиографический список

1. **Азаров, Ю. П.** 100 тайн детского развития. – М.: ИВА, 1996. – 480 с.
2. **Каган, М. С.** Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
3. **Маслоу, А.** Психология бытия. Пер. с англ. – М.: «Рефл–бук», К.: «Ваклер», 1997. – 304с.
4. **Ничипоров, Б. В.** Введение в христианскую психологию: Размышление священника - психолога. – М.: Школа – Пресс, 1994. – 192с.
5. **Орлов, А. Б.** Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: Учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002, – 272 с.
6. **Франкл, В.** Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.

УДК 378.036.5:62

М. С. Иванов

РОЛЬ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ И ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА ПРИ ТЕХНИЧЕСКОМ КОНСТРУИРОВАНИИ

Одним из критериев конкурентоспособности агроинженера на рынке труда в настоящее время является его умение решать конструктивно-технические задачи. По мнению Т. В. Кудрявцева, эти проблемные задания интеллектуально-образно-практического характера, выполнение которых происходит в ходе поиска решений и комбинирования идей, осуществляемых на техническом материале [1].

Целью данной статьи является анализ особенностей решения задач конструктивно-технического характера людьми с традиционным практическим опытом работы, а также исследование этнопедагогических приемов воспитания творческой личности и его современный аспект для подготовки будущих инженеров.

Известно [1], что при проектировании машины, механизма необходимо решить две центральные задачи. Первая задача – установление идеи решения, вторая – количественный анализ идеи. Первая задача – исследовательская, творческая, которая предполагает помимо овладения некоторым запасом знаний, умение комбинировать разнообразные элементы, выбирать оптимальный вариант решения. Выполнение количественного анализа схемы предполагает овладение специальными техническими и математическими знаниями.

Пути решения этих двух задач конструирования можно рассмотреть на примере деятельности якутского кузнеца. Традиционная деятельность потомственных якутских кузнецов продолжалась до середины прошлого века. П. И. Докторов отмечает, что эти неграмотные и малограмотные кузнецы были по существу механиками и рационализаторами. Они спаривали сеялки, веялки, сенокосилки, т. е. повышали эффективность использования существующей техники; изобретали водоподъемники, стогометатели, кукурузосажалки, сеялки для турнепса, буровые установки и т. д.; создавали новые механизмы, заменяя ручной труд механизированным [2]. М. С. Киселева соглашается с высказыванием Н. В. Мотрошиловой, что технические изобретения, в эпоху промышленного переворота делались изобретателями – практиками, экспериментаторами, которые и не имели традиционного научного образования [3].

Накопление, преумножение и умелая передача ремесленного опыта способствовали раскрытию творческих личностей, умеющих решать задачи конструктивно-технического характера. В связи с отдаленностью проживания якутского ремесленника от промышленных центров, где производили машины и орудия, он обходился только устной и печатной информацией о их существовании. А также знакомством принципами работы с теми образцами изделий поступающие на вооружение сельскому жителю в минимальном ассортименте.

У народа, не имевшего до недавнего времени письменности, было развито устное творчество, что способствовало формированию активного воображения и образного мышления. При проектировании конструкции данное умение компенсировало воображение и размышления по недостающим элементам, и ее целом для достижения его функционального назначения. Р. В.

Габдреев указал, что образность мышления при конструкторской деятельности позволяет специалисту представить структуру и функционирование того или иного изделия и, что существенно, технологию его изготовления, также умение видеть несуществующее изделие, объединять, расчленять сложные технические системы [4]. Таким образом, первая задача конструирования, «найти идею решения» на примере деятельности якутского ремесленника, решалась с помощью развитого творческого образного мышления и большого традиционно накопленного практического опыта.

Вторая задача, «количественно проанализировать эту идею», предполагает выполнить расчеты на прочность, т. е. методом математического анализа выбрать оптимальные параметры деталей в зависимости от их функционального назначения и свойств применяемых материалов. Л. Гумилевский в своей книге «Русские инженеры» пишет: «Розмысел обязан был «размыслить» задачу со всех сторон, опираясь не только на собственный, но и на весь накопленный предшественниками опыт, на свой ум, изобретательность на мечту, фантазию» [5].

Таким образом, «количественный анализ идеи» возможен в нашем примере только при развитом техническом мышлении. Нами предлагается модель реконструкции возникновения и развития творческого технического мышления, умений и навыков у потомственного якутского кузнеца:

1. Развитое пространственное воображение. Оно, развивалось в многократных процессах формообразования поковок.

2. Мысленное моделирование динамики воображаемого механизма с комплексным интуитивным чувством действующих на него сил. Данное кинематическое мышление развивалось в процессековки, управляя движением руки при работе с кузнечными инструментами.

3. Чувство этих сил и их влияние на форму и размеры изготавливаемых деталей конструкции с учетом прочности применяемых материалов. Это чутье кузнеца можно назвать как «интуитивный глазомер». Оно приобреталось эмпирически в многократных актах кузнечного ремесла.

«Интуитивным глазомером» является чувство пропорции в объемных формах и размерах элементов детали, ограниченного свойствами материала (прочностью), оптимизированные эстетикой детали. Это профессиональное чувство, выработанное веками и передавалось из поколения в поколение при отсутствии письменности и математического аппарата. Об эстетических вкусах якутов при формообразовании материала В. Л. Серошевский писал: «Якут не торопится. Мурлыкая песенку... он готов тысячу раз примерить, подстрогать, подрезать, пока, наконец, предмет не примет соответствующую его вкусом форму» [6]. При осмотре старинных кузнечных поковок нами обнаружено, что пропорции элементов изготавливаемых изделий выбраны с учетом его функционального назначения, морозостойкости, эргономики и эстетики.

В. А. Сухомлинский отмечал, что творчество – это деятельность, в которой

раскрываются духовный мир личности, это своеобразный магнит, который притягивает человека к человеку [7]. Трудовой процесс формообразования деталей, изделий у якутских ремесленников протекает в полном творческом подъеме. С таким расположением духа он непроизвольно притягивает к себе внимание детей, которые, находясь возле него, внимательно следят не только за ходом выполнения работы, но и наблюдают какими инструментами и каким образом выполняются эти работы, следят за качеством их выполнения [8]. В. Л. Серошевский продолжает «...Советуется с окружающими, с удовольствием выслушивает их похвалы и живо обсуждает возражения» [7]. Таким образом, учитывая мнение наблюдающих за трудовым процессом, при выборе эстетической гармонии формы предмета, ремесленник еще больше притягивает внимание окружающих, тем самым вовлекает их в равный диалог. Я. Н. Алексеев утверждает, что диалог возможен только в том случае, если обе стороны вовлечены в процесс сотворчества [9].

Г. Н. Волков особо подчеркивает, что в народной педагогике присуще воспитание делом, в деле, поэтому лучшими воспитателями обычно оказывают люди, наиболее способные к какому-то конкретному виду деятельности: мастера ремесленники, певцы, сказочники и др. [10]. Передача умений и навыков семейного ремесла, от отца к сыну осуществлялась в основном по принципу «смотри внимательно, делай как я». В. Ф. Афанасьев отмечает что огромное влияние на воспитание детей оказывают окружающая среда, обстановка и товарищи [8]. Действующие кузнечные принадлежности, инструменты и оборудование, оставленные еще прапрадедом, соблюдаемые кузнечные ритуалы и нравственные принципы создавали определенный дух творчества. Бережное отношение населения к кузнечным изделиям отца и деда способствовало воспитанию у сына чувства важности потомственного ремесла для народа, живущего в экстремальных условиях Севера. Такой вид педагогической деятельности, как указано Г. Л. Ильиным, называется обучением в контексте жизни [11].

В. А. Сухомлинский подчеркивал, что труд – это одно из самых чистых и самых благородных источников эмоционального состояния, радости деяния, созидания. Мысль, рожденная, пробужденная, утонченная в труде, становится радостной, оптимистичной [7]. Поэтому, на наш взгляд, в учебный процесс будущих инженеров необходимо включить элемент воплощения идей, замыслов, где трудятся сами разработчики. Объектами их деятельности должны стать опытные образцы малой сельскохозяйственной техники, которые необходимы на малоконтурных участках в Якутии.

В 2007 г. дипломники Николай Васильев и Семен Бурнашев представили членам государственной аттестационной комиссии свою разработку на тему «Проект опытного образца мини пресс- подборщика». При создании данного агрегата требовалось много различных мнений для решения технических задач по компоновке узлов агрегата, и при разработке эскизов чертежей деталей отсутствующих в узлах. Данные проблемные ситуации решались сообща в

коллективе студентов в основном методом мозгового штурма. При этом активность проявляли только те студенты, которые имели прежний практический опыт эксплуатации подобных агрегатов. Так как эти обсуждения, начавшись бурно, затухали быстро, не принося желаемых результатов. Данный первичный опыт создания подобных агрегатов выявил, что у наших студентов слабо развито образное конструктивное мышление. Задавшись проблемной ситуацией, провели специальный опрос среди участников вышеуказанного мероприятия. В результате выяснилось, что практически никто раньше из них не занимался формообразованием деталей, тем более конструированием.

Вследствие чего при разработке недостающих элементов конструкции, применялся метод «образной фиксации» komponующий деталь в пространстве по его функциональному назначению. Выяснилось, что в результате только такой образной фиксации, образуется в воображении образ недостающего элемента конструкции, связывающий в будущем деталь с агрегатом. А этот воображаемый элемент конструкции, контур его, вырезается из плотного картона. Далее примеряется, уточняются его размеры, в последствии фигура из картона становится шаблоном для изготовления искомой формы детали. Данный метод оказалось эффективным при неразвитом пространственном воображении, но малопродуктивным для дипломного проектирования.

Среди наших студентов участвовавших при создании данного агрегата только Афанасий Марков проявил устойчивую заинтересованность, кроме самих дипломников. Он, специально съездив, домой, привез фотографии и техническое описание пресс-подборщика. Начертив, предложил вариант кинематической схемы будущего проектируемого агрегата, и в свободное время приложил практические усилия по созданию данного агрегата. Оказалось, что он каждое лето работает на таком же агрегате в семейной бригаде под руководством старших.

Таким образом, помимо специальной технической подготовки студентов агроинженеров, следует учитывать этнопедагогический потенциал воспитания творческой личности, а это подразумевает:

1. Развитие активного воображения и образного мышления, способствующие разработке недостающих элементов проектируемой конструкции с учетом их функциональных свойств.

2. Развитие комплексного интуитивного чувства для мысленного моделирования динамики воображаемого механизма с действующими на него силами.

3. Развитие «Интуитивного глазомера», чтобы чувствовать пропорции в объемных формах и размерах элементов детали, ограниченных свойствами материала (прочностью), оптимизированные эстетикой детали.

Библиографический список

1. **Кудрявцев, Т. В.** Психология технического мышления. (Процесс и способы

решения технических задач). – М.: Педагогика, 1975.

2. **Докторов, П. И.** Ремесло и кустарное производство якутов (история и современность). – Якутск, 1999. – 164 с.

3. **Киселева, М. С.** Две судьбы одного изобретения (роль культурного контекста). // Вопросы философии, 1993., – № 9, С. 97–109.

4. **Габдреев, Р. В.** Методология, теория, психологические резервы инженерной подготовки, – М.: Наука, 2001. – 167 с.

5. **Гумилевский, Л.** Русские инженеры. – М., 1947

6. **Серошевский, В. Л.** Якуты. Опыт этнографического исследования. 2-е изд. М., 1993, – 736 с.

7. **Сухомлинский, В. А.** Мудрая власть коллектива (методика воспитания коллектива). Пер. с укр. Н. Дангуловой. – М.: Молодая гвардия, 1975. – 240 с.

8. **Афанасьев, В. Ф.** Этнопедагогика нерусских народов Сибири и Дальнего Востока. – Якутск: Кн. изд-во, 1979. – 184 с.

9. **Алексеев, Я. Н.** Проблемы развития творческой личности средствами народных художественных промыслов. // Наука и образование. – 2006. – № 3. – С. 102–106

10. **Волков, Г. Н.** Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. уч. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.

11. **Ильин, Г. Л.** Основные этапы развития педагогической деятельности // Педагогика. – 2005. – № 5, С. 90–92.

Н. В. Кузьмин, В. К. Кузьмин

ОСНОВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЕЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Понятие готовности будущего учителя технологии к профессионально-творческой деятельности в школе является многогранным. В нем интегрируется совокупность понятий о профессионально-творческой деятельности, ее субъекте, стадиях и уровнях профессионального становления, о соответствии специалиста эталону, о диагностике профессиональной деятельности и профессиональном мастерстве.

Готовность будущих учителей технологии к профессионально-творческой деятельности понимается как интегративное образование личности студента, характеризующееся высоким уровнем овладения им психолого-педагогическими и специальными знаниями, соответствующими умениями и навыками, а также профессионально значимыми качествами, необходимыми для эффективного выполнения основных образовательных функций на достаточно высоком творческом уровне.

Кроме определения сущности понятия «готовность», необходимо выделить параметры, по которым можно определить степень готовности студентов к профессионально-творческой деятельности в современной школе. Рамки готовности любого специалиста к профессиональной деятельности устанавливаются соответствующим нормативно-правовым документом – квалификационной характеристикой, представляющей собой обобщенные требования к подготовленности специалиста на уровне его теоретического и практического опыта. Она содержит должностные обязанности специалиста, характеристику труда, перечень основных знаний и умений, которыми должен обладать выпускник того или иного учебного заведения.

На основании анализа научной литературы можно утверждать, что в современной науке явление готовности исследуется в различных направлениях.

Так, в критерии оценки профессиональной готовности И. Л. Данилов, И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин и др. включают следующие компоненты:

- педагогическую грамотность – овладение педагогическими знаниями, умениями, правилами и нормами в сфере общения, поведения, психической деятельности;
- педагогическую компетентность – включение знаний в педагогическую практику;
- ценностно-ориентационный компонент – совокупность личностно

значимых и личностно – ценностных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, отношений, верований в области психики человека, его деятельности, взаимоотношений с окружающими.

Для получения объективной информации об эффективности опытно-экспериментальной работы необходимо выбрать определенные критерии и показатели. В педагогической литературе не дается однозначных определенных понятий «критерии» и «показатели». Анализ различных точек зрения (В. И. Загвязинский, И. Ф. Исаев, В. П. Ковалев, В. Г. Максимов и др.) позволил дать следующие определения.

Критерии – это качества, свойства, признаки изучаемого объекта, на основании которых можно производить оценку состояния готовности будущих учителей технологии к профессионально-творческой деятельности.

Под показателями понимается количественные и качественные характеристики сформированности каждого качества, свойства и признаки изучаемого объекта.

Проблему уровней педагогической творческой деятельности исследовали В. И. Загвязинский, Н. А. Кузьмина, В. Г. Максимов, А. А. Славина, В. А. Сластенин, Н. М. Яковлева и др.

Для выявления уровня готовности студентов ТЭФ к профессионально-творческой деятельности важно учитывать диалектическое единство таких моментов, как содержание, процесс и личностная готовность студента. В исследованиях В. Г. Максимова, Н. А. Сластенина, Н. М. Яковлевой представлены классификации уровней педагогической деятельности студентов, отражающие вышеуказанные моменты, которые можно определить в процессе решения последними педагогических задач (ситуаций, проблем). При этом каждый уровень выступает одновременно и в роли последующего этапа развития педагогической деятельности.

Так, В. А. Сластенин выделяет: первый – интуитивный уровень, когда решение задач проходит на основе овладения совокупностью некоторых педагогических умений интуитивно; второй уровень – репродуктивный – задачи решаются по инструкции или правилам; третий уровень – репродуктивно-творческий, в нем задачи решаются успешно, но в неожиданных ситуациях ориентация затруднена; четвертый уровень – творческо-репродуктивный – типовые задачи решаются успешно, не являясь при этом оригинальными, у студентов недостаточно развита способность к прогнозированию; пятый уровень – творческий – педагогические задачи решаются на творческом уровне, способы решения отличаются оригинальностью, поиском новых методов и средств.

В. Г. Максимов выделяет не только уровень развитых педагогических способностей и умений, отличающихся прочностью, системностью, оригинальностью, инновационностью, но и уровень профессиональной непригодности, когда отсутствуют необходимые для успешной деятельности знания, умения и навыки.

В исследованиях Н. М. Яковлевой в деятельности студентов по решению воспитательных задач выделяются три уровня: первый уровень – профессионально-ознакомительный; второй уровень – профессионально-исследовательский; третий уровень – профессионально-творческий, а также охарактеризованные на приведенных уровнях цели предмета, содержание, методы, результаты деятельности, уровни системности и подготовленности к ней студентов.

Анализ научных источников показывает, что многие исследователи в своих трудах опираются на классификацию В. И. Загвязинского, особенностью которой является опора на результат творческой деятельности.

К первому уровню автор относит открытие (новаторские идеи, воплощенные в концепции, системы образовательной работы); ко второму уровню – изобретения и преобразование, конструирование отдельных элементов подсистем, методов, средств, условий образования; к третьему – усовершенствование. Однако, как отметила Н. М. Яковлева, понятия «открытие», «приобретение», «усовершенствование» не имеют ясной, четкой формулировки.

Важное значение имеет трактовка уровня усовершенствования не только как модернизация и адаптация к конкретным условиям уже известных методов и форм образования, но и адаптация их к условиям другого типа образовательного учреждения, к особенностям национального или регионального характера.

Характеристики этапов развития «внутреннего» плана умственных действий Я. А. Пономарева и уровни развития профессионально-творческой деятельности студентов В. Г. Максимова позволяют определить пять уровней подготовленности студентов к профессионально-творческой деятельности в условиях современной школы.

Первый уровень (репродуктивный):

Характеризуется отсутствием способности будущих учителей технологии действовать во «внутреннем» плане («в уме»). Решение педагогической задачи протекает на интуитивном уровне через манипулирование педагогическими средствами.

Второй уровень (репродуктивно-творческий):

Для него характерна способность решения задач во «внешнем» плане умственных действий, по готовым программам. Теоретический уровень необходимых профессиональных знаний низок, что не позволяет строить собственный план (замысел) действий «в уме». Решение педагогических проблем отличается шаблонностью, плохим прогнозированием развития педпроцесса.

Третий уровень (творческо-репродуктивный):

Для него характерна способность к решению проблемы «во внутреннем» плане умственных действий. У студента появляется самообразовательная деятельность по восприятию основ профессионально-творческой деятельности из разных источников профессионально-педагогических знаний,

способность к анализу и оценке готовых программ, их видоизменению при решении конкретной задачи, в конкретных условиях.

Четвертый уровень (эвристический): соответствует достаточной творческой подготовке и большому опыту интуитивного мышления студента, позволяющему составлять свой план «внутренних» действий по решению разных задач и разрабатывать собственную оригинальную программу действий «во внешнем» плане. Переход ряда структур «внутреннего» плана во «внешний» подвергается логической оценке. Студент проводит исследовательскую деятельность по теоретическому изучению, анализу и оценке профессионально-педагогических знаний, их интеграцию, апробацию и адаптацию в собственном профессионально-творческом опыте.

Пятый уровень (творческий) отличается наличием программы в соответствии с целями образования детей, обеспечивающей строгую логическую последовательность системы действий. Здесь, при наличии в прошлом опыта знаний логического решения задачи, она становится нетворческой. При отсутствии готового решения для творческой задачи происходит повторение всех этапов «внутреннего» плана умственных действий от интуитивного до логического. На этом этапе у студента появляются прочные профессионально-педагогические знания, дающие основу для конструирования новых схем решения педагогической задачи (ситуации, проблемы), происходит и самокоррекция педагогической деятельности на основе рефлексии.

Основными показателями готовности к работе на творческом уровне профессионально-педагогической деятельности являются: профессионально-педагогические знания и умения, интеллектуально-логические способности; мотивационно-творческая активность личности; владение профессионально-творческими способами решения профессионально-педагогических задач; познавательная активность и самостоятельность.

Эффективная подготовка будущих учителей технологии к профессионально-творческой деятельности должна предусматривать прежде всего ориентацию образовательного процесса ТЭФ педвуза на формирование человека-творца, «программирующего» собственную жизнедеятельность, профессионально-творческую деятельность, поиск для этого соответствующих механизмов и средств.

Она должна строиться на основе вариативности и разнообразия дидактического обеспечения теоретико-практической базы, учета позитивных тенденций развития системы трудового воспитания, широкой возможности для самореализации студентов в разных видах деятельности и т. д.

Подготовка специалиста к профессионально-творческой деятельности в условиях ТЭФ педвуза является этапным моментом творческого саморазвития учителя в течение всей педагогической карьеры, обеспечением ее непрерывности.

Библиографический список

1. **Загвязинский, В. И.** Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
2. **Максимов, В. Г.** Технология формирования профессионально-творческой личности учителя: Монография / В. Г. Максимов; Чув. госпединститут. – Чебоксары: Чувгоспединститут им. И. Я. Яковлева, 1996. – 288 с.
3. **Сластенин, В. А.** Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко // Социальная педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–84.
4. **Яковлева, Н. М.** Теория и практика педагогического творчества / Н. М. Яковлева. – Челябинск: ЧГПИ, 1987, – 68 с.

УДК 377

О. Н. Мазина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЛИЦЕЯ

Обострение социально-педагогических проблем формирования личности учащихся системы начального профессионального образования в последние десятилетия существенно повлияло на их социальный облик, цели и способы учебного и воспитательно-профилактического процесса. Педагогические коллективы оказались без четких ориентиров работы, используют старые способы решения воспитательных проблем, зачастую уклоняясь от решения воспитательно-профилактических задач, определяя в качестве необходимой и достаточной организацию учебного процесса. Вместе с тем учреждения начального профессионального образования – один из основных институтов социализации молодежи, решающий задачи дальнейшего социального и профессионального становления личности с асоциальным поведением. Под асоциальным нами понимается устойчивое поведение личности, не соответствующее общепринятым общественным нормам, не содержащее противоправных действий.

Согласно проведенному нами исследованию среди учащихся учреждений начального профессионального образования Оренбурга наиболее распространенными являются: курение (93,6%), употребление спиртных напитков (75,9%), сквернословие (85,1%). До 12% учащихся имели хотя бы единичный опыт употребления наркотиков. В то же время 98% исследуемых осознают опасность и вред употребления наркотиков. В числе главных причин обращения к наркотикам учащиеся назвали желание заглушить неудовлетворенность жизнью (71%) и стремление испытать легкость, свободу, раскованное

состояние (31,5%). Эти причины имеют социально – педагогический аспект, и, соответственно, нуждаются в принятии педагогически обоснованных и целенаправленных решений.

В этой связи изучение ценностных ориентаций учащейся молодежи, причин асоциального поведения, тенденций его изменения, определение эффективных современных технологий предупреждения поведенческих отклонений, конкретизации роли педагога в новых условиях социально-педагогической действительности является насущной необходимостью. Особое значение она приобретает в профессиональных лицеях и училищах, большинство обучающихся в которых составляют подростки из социально неблагополучных семей.

Предупреждение асоциального поведения учащихся представляет сложную задачу, решение которой зависит от поставленных целей и выбора средств их реализации. В этих условиях особую значимость приобретают педагогические средства, способствующие отслеживанию как позитивных, так и негативных тенденций данного процесса в образовательной среде профессионального училища или лицея. Соответственно, возникает проблема поиска действенных и результативных способов предупреждения асоциального поведения, опирающихся на научные принципы организации педагогического процесса. Решение этой проблемы мы видим в эффективном педагогическом мониторинге, под которым нами понимается процесс непрерывного, научно-обоснованного, диагностико-прогностического, планомерно-деятельностного слежения за состоянием и изменением показателей асоциального поведения с целью выбора необходимых превентивных средств профилактической деятельности.

Изучение фактического состояния данной проблемы и проведенное нами исследование подтвердило, что педагогический мониторинг создает предпосылки для максимальной эффективности процесса предупреждения отклонений, не только обеспечивая получение достоверной и полной информации о качестве данного процесса, но и позволяя выявлять пути достижения эффективных результатов. Мониторинг, позволяющий отслеживать эффективность и результативность профилактического процесса, основанного на принципах, отражающих объективные закономерности воспитательно-профилактического процесса, является доступным средством для деятельности педагогического коллектива профессионального лицея с асоциальными учащимися.

Полифункциональность мониторинга является одной из его характеристик, что отмечается рядом исследователей [1; 3]. Мы склоняемся к функциям, выделенным А. С. Белкиным, однако, учитывая специфику учреждения начального профессионального образования, основными для педагогического мониторинга предупреждения асоциального поведения учащихся, являются ориентировочно-информационная, конструктивно-культурологическая, организационно-деятельностная, коррекционная, системообразующая. Об-

ратимся к их краткой характеристике.

Ориентировочно-информационная функция позволяет зафиксировать результативность профилактического процесса, получить сведения о состоянии объекта и обеспечить обратную связь. Педагогический мониторинг направляет основное внимание на особенности течения, развития профилактического процесса (его трудности, деформации). Эти данные являются наиболее оперативными и информационно емкими.

Конструктивно-культурологическая функция способствует формированию собственной педагогической позиции субъектов образовательного процесса, их взаимодействию, повышению уровня педагогической культуры, интереса к профилактической работе, побуждает к самоанализу педагогического труда, повышению профессиональной компетентности, глубокому изучению личности учащихся.

Организационно-деятельностная функция связывается с внедрением педагогического мониторинга в повседневную работу профессионального лица. Опираясь на результаты мониторинговой оценки, педагоги определяют методы и приемы работы с каждым учащимся, учитывая его индивидуальные возможности, включая тем самым в зону внимания определенные недостатки и трудности в воспитании его личности.

В процессе мониторинговой деятельности возникают различные проблемы, сложности, порожденные действием как закономерных, неизбежных, так и случайных, сопутствующих факторов. В сложившихся обстоятельствах необходима ситуация «встречных усилий», направленная на регулирование совместных действий. Она обеспечивается коррекционной функцией процесса предупреждения асоциального поведения учащихся.

Системообразующая функция характеризуется соблюдением правила строгой научности при проведении педагогического мониторинга и предусматривает, прежде всего, его организацию и проведение на основе системного подхода. «Системный подход, – утверждает В. И. Загвязинский, – основан на положении о том, что специфика сложного системного объекта (системы) не исчерпывается особенностями составляющих ее элементов, а связана, прежде всего, с характером взаимодействия между элементами. На первый план, поэтому, выдвигается задача познания характера этих связей и отношений» [2].

Таким образом, функции педагогического мониторинга обеспечивают в совокупности научную организацию профилактической деятельности по предупреждению и преодолению асоциального поведения учащихся профессионального лица.

Важно подчеркнуть, что педагогический мониторинг в работе профессионального лица необходимо осуществлять в соответствии как с общенаучными принципами, сложившимися в современной педагогике, так и со специальными принципами педагогического мониторинга, выделенными в исследовании А. С. Белкина [3]. Они, отражая объективные закономерности

учебно-воспитательного процесса, специфически преломляются в осуществлении мониторинга:

– *непрерывность мониторинга* способствует фиксации количественных и качественных изменений в поведении учащихся с признаками асоциальности, корректированию, поддержанию или ослаблению темпа профилактического процесса, т. е. в целом укреплению системы профилактической направленности;

– *научность* предполагает организацию мониторинга, основанную на научно-обоснованных характеристиках воспитательного профилактического процесса, соответствующих основным закономерностям психолого-педагогического познания и управления;

– *целесообразность* подчеркивает, что педагогический мониторинг является не самоцелью, а средством всестороннего изучения личности, надежным способом предупреждения асоциального поведения учащихся и управления этим процессом;

– *диагностико-прогностическая направленность* процесса предполагает, что полученная в ходе мониторинга информация соотносится на основании предварительно разработанных показателей и критериев асоциального поведения учащихся с определенной, заранее описанной нормативной моделью;

– *прогностичность мониторинга* предупреждения асоциального поведения учащихся состоит в том, чтобы составить заключение о тенденциях его развития и предвидеть возможные направления педагогической деятельности по развитию положительных и нейтрализации нежелательных фактов и явлений в поведении личности;

– *целостность и преемственность* процессов слежения, диагностики, прогнозирования и управления профилактическим процессом характеризует мониторинг как научно-обоснованное и практико-ориентированное сопровождение профилактического процесса.

Педагогический мониторинг любого объекта проводится поэтапно. Анализ исследований по данной проблеме позволяет нам говорить об алгоритмизируемости исследуемого процесса. Мы полагаем, что алгоритм способен обеспечить получение необходимого результата, поскольку по своей сути он является предписанием, задающим на основе системы правил последовательность операций, точное выполнение которых позволяет решать задачи определенного класса. *Алгоритм включает семь этапов: нормативно-установочный; диагностико-прогностический; планомерно-содержательный; процессуально-технологический; промежуточно-диагностический; коррекционный; итогово-диагностический.* Предлагаем краткую поэтапную характеристику алгоритма данного процесса.

Нормативно-установочный этап в числе основных задач содержит:

– определение педагогической, профилактической проблемы, включающей изучение состояния педагогического объекта, выделение и анализ возникших в практике противоречий, что позволяет определить объект отслеживания,

конкретизировать цель и задачи педагогического мониторинга, сформулировать проблему и выдвинуть гипотезы о возможных путях ее решения с учетом реальных условий;

– определение и структурирование основных критериев, показателей и уровней сформированности асоциального поведения подростков, поскольку от них в значительной мере будет зависеть эффективность профилактики;

– отбор достаточного диагностического инструментария: в процессе педагогического мониторинга могут быть использованы строго формализованные методы (тесты, анкеты, опросники и др.) и неформализованные методы (наблюдение, беседы, анализ продуктов деятельности и др.). Сочетание методов позволяет сделать исследование достоверным и информативным.

Диагностико-прогностический этап включает:

сбор информации, отражающей степень предрасположенности личности к асоциальному поведению; количественную и качественную обработку полученных результатов; определение состояния объекта и педагогический диагноз; прогнозирование тенденций и перспектив развития изучаемого объекта осуществляется в соответствии с поставленным диагнозом и причинно-следственным анализом состояния объекта педагогического мониторинга. Анализ полученных результатов, выработка педагогического диагноза и учет условий, обеспечивающих успешность предупреждения асоциального поведения учащихся, позволила нам перейти к реализации следующего этапа.

Планово-содержательный этап, в свою очередь, объединяет:

разработку плана профилактических мер, нацеленных на позитивное движение подростка по отдельным показателям и уровню развития в целом, планирование возможных вариантов взаимодействия субъектов педагогического процесса, влияющих на состояние объекта; интеграцию полученной информации для определения и реализации профессиональной и социальной позиции педагога в процессе профилактики асоциального поведения учащихся; процессуально важным является создание условий, обеспечивающих благоприятное продвижение учащегося к заданному образцу: к таковым мы относим создание личностно-ориентированного пространства, создание эмоционально-положительного фона общения с учащимися, педагогическую поддержку позитивных проявлений, своевременную коррекцию нежелательных проявлений асоциального поведения.

В результате реализации данного этапа нами был разработан проект профилактических мер, включающий следующие основные направления:

– Разработка мер по совершенствованию уровня сформированности характеристик, отражающих специфику деятельности педагога, работающего с асоциальными учащимися. Реализация содержания данного направления заключалась в разработке и проведении Целевого научно-практического семинара для педагогов «Пути и средства оптимизации предупреждения асоциального поведения подростков».

– Разработка системы профилактической работы с подростками, органи-

зованная через Целевую программу профилактической работы «Подросток».

– Разработка мер работы с родителями, заключающаяся в проведении консультативных мероприятий для родителей.

– Подготовка методических материалов для обеспечения успешного осуществления профилактического процесса. Разработанный план является основой для проведения следующего этапа педагогического мониторинга.

Процессуально-технологический этап ориентирован на реализацию процесса профилактики асоциального поведения учащихся в соответствии с разработанным планом и с помощью методов, обладающих максимальными профилактическими возможностями.

Промежуточно-диагностический этап в свои задачи включает:

анализ результатов профилактической работы, предварительное уточнение «просматривающихся» результатов, уровня реальных достижений объекта мониторинга, сопоставление его с разработанными критериями формируемого поведения, установление причин отклонений; установление и анализ причин и трудностей профилактического процесса, уточнение стратегии дальнейшей профилактической работы. Этому способствовал мониторинговый анализ степени сформированности компонентов асоциального поведения.

Коррекционный этап направлен на устранение причин, препятствующих или сдерживающих развитие процесса преодоления признаков асоциального поведения, процессуально-технологическое обеспечение данного процесса посредством приемов и методов, адекватных профилактическим задачам. На данном этапе происходило непосредственное устранение причин и факторов, тормозящих развитие процесса преодоления признаков асоциального поведения, совершенствовалось процессуально-технологическое обеспечение данного процесса посредством приемов и методов, адекватных профилактическим задачам.

Итогово-диагностический этап является завершающим в алгоритме педагогического мониторинга предупреждения асоциального поведения учащихся и состоит в конечной оценке состояния объекта педагогического мониторинга с помощью разнообразных диагностических приемов; уточнении итоговых результатов, сопоставлении с первоначальными; установлении результативности проведенной работы.

По итогам сравнительного анализа результатов трех этапов: диагностико-прогностического, промежуточно-диагностического и итогово-диагностического – педагог способен составить относительно полную, развернутую характеристику тенденций развития объекта мониторинговой оценки, определить степень эффективности педагогического мониторинга, а также дальнейшие перспективы.

Таким образом, осуществление полного цикла педагогического мониторинга призвано способствовать повышению результативности профилактического процесса, а его алгоритмизация позволяет организовать системное

слежение за ходом направленного на предупреждение асоциального поведения учащихся процесса.

Библиографический список

1. **Абдуллина, О. А.** Мониторинг качества профессиональной подготовки / О. А. Абдуллина // Высшее образование в России. – 1998. – № 3. – С. 35–39.
2. **Загвязинский, В. И.,** Атаханов, Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
3. **Основы педагогических технологий:** краткий толковый словарь / под ред. А. С. Белкина. – Екатеринбург, 1995. – 22 с.

УДК 37.012

И. В. Руденко

ПОДГОТОВКА ОРГАНИЗАТОРОВ ДЕТСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ДВИЖЕНИЯ – СУБЪЕКТА СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В современном воспитательном пространстве заметная роль принадлежит детским общественным объединениям. Педагог, организующий деятельность объединения, должен освоить новую для него профессиональную позицию, которая требует специальных знаний и подготовки. Это является важным фактором, определяющим состояние и перспективы дальнейшего развития детского движения в России.

На протяжении всей истории развития детского движения в нашей стране деятельность организаторов и руководителей детских общественных объединений была предметом внимания со стороны государственных деятелей, педагогов, психологов, философов, социологов. Это связано с тем, что по своему характеру данная деятельность выполняет важнейшую созидательную функцию:

в процессе её реализации формируется и развивается конкретная личность, будущее страны;

появление этой деятельности стало «ответом» на кризис образования, школы, отодвинувшей процесс воспитания на периферию общественной жизни;

деятельность организаторов детского движения стала фактором, подтверждающим жизнестойкость идей гуманистического воспитания, в процессе которого взрослый «опредмечивает» идею творческого взаимодействия,

сотрудничества, субъект-субъектных отношений при передаче социального опыта подрастающему поколению;

мотивы этой деятельности лежат в духовной сфере и связаны с формированием жизненных установок молодежи, которая должна двигаться по пути общественного прогресса.

На современном этапе развития России наблюдается рост количества детских и молодежных объединений. Заинтересованность в инициации их создания проявляют 90,9% педагогов, поддерживая утверждения о воспитательном потенциале детского общественного движения [1, с. 137]. «Психолого-педагогическая поддержка саморазвития, самореализации растущего человека в субкультурных группах – важное направление в организации воспитания», – утверждает Д. И. Фельдштейн [2, с. 274].

Следует отметить, что и сами подростки формулируют значение детского объединения в их личностном развитии как позитивное. Ответы, полученные в ходе исследования, проведенного в г. Тольятти показали, что подростки оценивают потенциал детского объединения в развитии личных способностей (60%); в возможности стать полезными другим людям (49%); приобрести опыт взаимодействия с людьми (34,1%); научиться организовывать полезные дела (43,8%).

Авторы исследования делают вывод о том, что детские общественные объединения признаются всеми опрошенными как необходимый социальный институт воспитания, обладающий специфическими возможностями для реализации целей гражданского становления юных россиян.

Таким образом, развивающееся детское движение создает предпосылки, актуализирующие разработку проблемы кадровой подготовки его организаторов, соотнося их со следующими тенденциями:

1. демократизация и гуманизация общества должны привести к активизации деятельности детских общественных объединений, а значит обострить проблему подготовки кадрового потенциала. В связи с этим необходимы вариативные способы роста профессиональной мобильности организаторов детских общественных объединений;

2. учитывая, что проблемы развития детских общественных объединений в современных условиях стали предметом всех территориальных сфер деятельности (международной, общероссийской, межрегиональной, региональной, местной), одним из основных параметров такой системы должен стать многоуровневый подход, включающий:

- федеральный уровень;
- уровень федеральных округов;
- региональный уровень;
- муниципальный уровень.

3. опережающий характер развития детских общественных объединений по отношению к теории и практике подготовки кадров требует разработки

научно-методических основ подготовки специалистов на новых принципах, подходах;

4. взаимопроникновение зарубежного и отечественного опыта детского движения ведет к расширению социально-воспитательных технологий детского движения и к необходимости анализировать и осваивать эти технологии в научном и методическом аспекте;

5. в процессе организации подготовки кадров общественных объединений наметился полисубъектный подход. С одной стороны, подготовка кадров рассматривается как важная составляющая государственной молодежной политики и эту миссию выполняют комитеты по работе с молодежью субъектов Федерации. С другой – работники негосударственного сектора, к которым относятся общественные объединения подтвердили способность осуществлять такую подготовку внутри своей организации.

В наши дни происходит становление новой парадигмы профессиональной деятельности педагога-организатора детского общественного объединения. Теоретическая база её формируется с учетом современной практики и конкретно-исторических условий.

Имеющаяся в Российской Федерации система подготовки кадров для общественных молодежных организаций несовершенна в силу своей фрагментарности и раздробленности. Тем не менее, опыт ряда регионов и общественных организаций – РССМ, ДИМСИ, «Новая цивилизация», система подготовки и повышения квалификации лидеров общественных организаций Департамента по молодежной политике МО РФ, Центра подготовки кадров Московской гуманитарно-социальной академии свидетельствует о том, что в стране складываются элементы системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для работы с молодежными и детскими общественными объединениями.

В настоящее время в Российской Федерации более 100 образовательных учреждений участвуют в обучении кадров для работы с молодежью. Объектом их деятельности являются, в том числе, руководители и активисты общественных объединений.

С 1991 г. в связи с введением института социальных педагогов в России приоритетными направлениями деятельности социальных педагогов стало рассматриваться оказание помощи детям в создании детско-юношеских сообществ. Проведены ряд исследований, отражающие основные подходы в подготовке социальных педагогов к данному виду деятельности (В. Г. Бочарова, Л. Г. Диханова, А. В. Мудрик, Е. Н. Сорочинская). Специальностями, которые предусматривают специализацию по организации работы с молодежью, молодежными и детскими общественными объединениями, являются «Социальная работа», «Государственное и муниципальное управление». В 2001 г. началось обучение по специальности «Работник сферы государственной молодежной политики». В ряде регионов реализуются программы

повышения квалификации и переподготовки кадров, работающих в детских молодежных объединениях, на базе институтов повышения квалификации педагогических работников, педагогических вузов, методических служб муниципальных образований, учреждений дополнительного образования детей.

Так, с 1991 г. в Ставропольском крае ведется подготовка кадров, включающая обучение на курсах и проблемных семинарах краевого ИПКРО (СКИПКРО), организованная Министерством образования и комитетом по делам молодежи Ставропольского края; семинарах руководителей детского общественного объединения; обучение руководителей профильных объединений на базе лагеря. За период с 1998 по 2007 гг. были обучены более 400 руководителей детских организаций.

Во Дворце творчества юных г. Санкт-Петербурга в 1999 г. создан сектор по работе с детскими объединениями. Одной из его задач является оказание консультационной помощи вожатым.

В Ростовской области разработана система общей и начальной подготовки социальных педагогов детско-юношеских объединений, в которую входят педагогические классы общеобразовательной школы, колледж «Орленок». Педагогический колледж «Орленок» – единственное в РФ образовательное учреждение по подготовке кадров социальных педагогов детско-юношеских объединений. Он действует в составе Ростовского государственного университета в ВДЦ «Орленок» и служит базой реализации экспериментальных программ и передового педагогического опыта. В основе работы колледжа лежит тесная связь теоретической и практической подготовки, что позволяет вести обучение без отрыва от работы, погружившись в детскую среду.

В Хабаровске авторами В. К. Григоровой, Н. И. Дудкиной с 2002 г. реализуется программа «Восхождение», которая представляет собой обобщенный вариант опыта работы городского Дворца детского и юношеского творчества и Центра внешкольной работы Железнодорожного округа г. Хабаровска. Обучение направлено на саморазвитие старшеклассника как будущего лидера и организатора детского сообщества и состоит из 4-х блоков:

- «Психотехника общения» – обучение стилям общения;
- интрагрупповой блок – обучение взаимодействию с группой;
- организационно-деятельностный блок – обучение организационной работе;
- интергрупповой блок – реализация представительских функций лидера, самопрезентация, создание соответствующего имиджа, ОДИ.

Лидерская программа помогает отрабатывать навыки руководства группой, организовывать практику общественной жизни.

В 1996 г. на базе Костромского государственного университета открылся Межвузовский центр по научно-методическому обеспечению социальной работы в сфере молодежного и детского движения, который вносит значительный вклад в подготовку организаторов детских общественных объеди-

нений региона. Центр, опираясь на то, что было достигнуто ранее, стремится к созданию новых традиций. Опорой в этом поиске выступают кафедры и факультеты университета, государственные структуры. В университете реализуется программа обучения лидерской позиции будущих специалистов по социальной работе с 1 курса. Именно поэтому среди выпускников вуза – лидеры различных общественных объединений, инициаторы общественно-значимых акций.

В Удмуртском государственном университете (Э. А. Мальцева, Н. М. Костина), Тольяттинском государственном университете изучается курс «Педагогика детского движения» с будущими специалистами – социальными педагогами бакалаврами педагогики.

Учебный курс «Теория и практика детских и молодежных объединений» входит в число обязательных и читается в некоторых московских педагогических колледжах. Он охватывает историю создания детских и молодежных объединений, основные направления и принципы их создания: миссия, цели, задачи; методику планирования деятельности, работу с документацией, анализ и оценку деятельности, связь с общественностью, управление объединением.

В Московском государственном областном университете студенты обращаются к проблемам детских общественных организаций при изучении отдельных видов педагогики. В рамках спецкурса «Отрядный вожатый» студенты рассматривают данную тему в контексте практической работы в условиях летнего отдыха. Будущие учителя-предметники имеют возможность сформировать свою педагогическую позицию по отношению к детским и молодежным объединениям в курсе по выбору «Социальный педагог».

Учебно-методический центр «Московия», созданный по решению Правительства Москвы с 2000 г. организует обучение кадров по собственным авторским программам.

Центр переподготовки кадров Московской гуманитарно-социальной академии осуществляет с 2001 г. подготовку лидеров и руководителей детских и молодежных объединений. Учебные программы состоят из нескольких взаимосвязанных модулей: образовательный, игровой, практический, технологический. В качестве инструмента используются лекции, тренинги, мастер-классы, творческие лаборатории, конференции, обмен опытом, брифинги и другие. Самыми рейтинговыми занятиями являются деловые игры, в ходе которых определяются проблемы, пути их решения и преодоления. Востребованы занятия по обмену опытом.

Подготовка и повышение квалификации кадров для молодежных и детских объединений России является одной из основных задач Национального Совета молодежных и детских объединений России. Основу данной деятельности в последние годы составляли семинары и тренинги лидеров общественных организаций.

Национальный Совет на основе изучения образовательного уровня кадров, лидеров общественных объединений, предложил основные направления их обучения, которые включают:

- стратегическое планирование;
- фандрайзинг;
- финансовый менеджмент;
- имидж лидера;
- международное сотрудничество;
- социальное партнерство;
- связь с общественностью;
- социальный маркетинг;
- юридические основы деятельности.

Программа подготовки разработана под команду тренеров Национального Совета и адресована лидерам общественных объединений. В субъектах РФ в настоящее время проводится большое количество семинаров, тренингов, практикумов, лагерей. Учебные программы лагерей проходят достаточно успешно и, как правило, состоят из образовательного, игрового, практического, технологического модулей. В качестве инструмента подготовки используются классы, творческие лаборатории, конференции, обмен опытом, брифинги.

Сегодня у лидеров НКО есть возможность не просто посетить семинар по той или иной теме, но и пройти обучение в Школах для НКО, которые организуются региональными и областными ресурсными Центрами.

Однако нацеленность обучения на развитие лидерских качеств, вопросы организационного развития, управления НКО и др. оставляют в стороне другой аспект – воспитательный. На наш взгляд, раскрытие механизмов использования воспитательного потенциала НКО – важное направление содержания учебной программы.

Перед педагогической наукой встаёт проблема теоретического обоснования содержательных и технологических аспектов подготовки организаторов детского движения как профессионалов.

Проведенный нами анализ понятия «профессиональная деятельность» показал, что основной характеристикой профессиональной деятельности является овладение системой специальных знаний, умений, навыков, необходимых для выполнения функций, связанных с выполняемой деятельностью.

Э. Ф. Зеер рассматривает профессиональную деятельность как социально значимую, выполнение которой требует, кроме того, и профессионально обусловленных качеств личности.

Идеология современной профессиональной деятельности, по мнению В. А. Сластёнина, направлена на раскрытие сущностных сил специалиста, его способности свободно ориентироваться в сложных социокультурных

обстоятельствах [4, с. 43].

В этой связи важную роль играет профессионально-личностное развитие, сформированность профессиональной **позиции** субъекта деятельности. В качестве теоретических предпосылок разработки проблемы профессиональной подготовки педагога-организатора детского общественного объединения назовем ведущие идеи и выводы отечественных ученых, изучающих проблему формирования профессиональной позиции как интегральной характеристики профессиональной деятельности.

Понятие «профессиональная позиция» многогранно. В разных областях знаний оно рассматривается в единстве объектного и субъектного, идеального и реального, внешнего и внутреннего, педагогического и психологического. Чтобы объединить все эти подходы необходимо представить взаимосвязь и взаимопроникновение всех составляющих данного понятия. С этой целью мы обратились к общеупотребительному значению определения «позиция»:

позиция – точка зрения, принципиальное отношение к чему – либо, определяющее характер действий, поведения [3].

Сущность позиции человека наиболее полно раскрывается психологами (К. А. Абдульханова, В. М. Бехтерев, М. М. Бахтин, А. А. Бодалев, А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн и др.). Характеристики личностно-профессиональной позиции педагога-воспитателя стали предметом исследований ученых-педагогов В. П. Бедерхановой, Е. В. Бондаревской, Н. М. Борытко, И. Д. Демаковой, И. А. Колесниковой, С. Д. Полякова и др. Научный коллектив Центра теории воспитания ИТиП РАО под руководством доктора педагогических наук Н. Л. Селивановой (Л. В. Алиева, Г. Ю. Беляев, Д. В. Григорьев, А. И. Григорьева, И. В. Кулешова, Н. А. Нефедова, П. В. Степанов, М. В. Шакурова, М. С. Якушкина) в своих исследованиях изучали предпосылки развития позиции педагога-воспитателя у студентов ВУЗа, условия и базу её становления у педагогов в различных образовательных учреждениях; роль пола и возраста педагога в процессе её развития; критерии оценки развитости данной позиции. Обобщив специфику понимания смысла понятия «позиция» в отношении педагога-воспитателя, представим наиболее употребительные его характеристики в следующей таблице:

Понимание смысла понятия «позиция» в отношении педагога-воспитателя

Автор	Характеристика понятия «позиция»
Н. Г. Алексеев, В. И. Слободчиков	единство сознания и деятельности педагога, где сама деятельность оказывается одним из способов реализации базовой ценности
В. П. Бедерханова	ценностно-смысловой аспект самореализации личности, реализованное самосознание, осуществляемая ценность, проявляющаяся не только в отношении к себе, но и к другим ценностям, смыслам, субъектам, объектам
В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов	система интеллектуальных, волевых, эмоционально-оценочных отношений к миру педагогической действительности, которые являются источником его активности
А. И. Григорьева, Д. В. Григорьев	способ реализации педагогом собственных базовых ценностей в деятельности по созданию условий для развития личности ребенка
И. Д. Демакова	совокупность отношений педагога к наиболее важным в воспитании феноменам: к ребенку, к Детству, у смыслам и результатам воспитательной деятельности
Н. Е. Щуркова	расположение педагога в пространстве физического и духовного взаимодействия с воспитанником по отношению к воспитаннику как центральному объекту воспитательного процесса

данные теоретические подходы, объясняющие место и роль позиции в структуре личности позволяют сделать вывод, что это понятие отражает степень готовности к профессиональной деятельности и является точкой её опоры. Особый интерес представляют исследования Е. В. Бондаревской, в которых она раскрывает структуру позиции, выделяя в ней мировоззренческую и поведенческую сторону. Мировоззренческая сторона выражает осознание значимости своей профессиональной деятельности; поведенческая – способность личности принимать осознанные решения в разнообразных ситуациях профессиональной деятельности.

Н. М. Борытко дал обстоятельный анализ понятия «позиция» в контексте идей гуманистической педагогики. В дополнении к идеям Е. В. Бондаревской он выделил в качестве важного и необходимого в структуре позиции морально-этический аспект как единство общественно значимых и личных

мотивов педагогической деятельности, увлеченность педагогической профессией, отношение к педагогическому труду как главному смыслу жизни [5, с. 87].

Теоретическое изучение сущностной характеристики понятия «позиция» дает нам возможность определить важные ориентиры и приоритеты процесса обучения педагога – организатора детского движения по формированию профессиональной позиции:

- целостный подход в формировании профессиональной позиции: развитие мировоззренческой (внутренней) и поведенческой (внешней) сторон через их взаимодействие и взаимопроникновение;
- оценка ценностно – смысловых отношений к результатам деятельности детского объединения; именно ценностный компонент определяет пригодность к избранной профессии;
- система ценностей определяет осознанное выполнение педагогом своих функций, поэтому необходимо выявление системы ценностей детского объединения в процессе профессиональной подготовки;
- изучение методов, технологий, способов деятельности.

Таким образом, *профессиональная позиция педагога – организатора детского движения представляет собой устойчивую гуманистическую систему ценностных отношений к деятельности детского объединения как фактора личностного развития ребенка, влияющую на выбор способов взаимодействия с ним.*

Эти теоретические подходы являются ориентирами исследования содержания подготовки, одним из блоков которой является формирование профессиональной позиции организатора детского общественного объединения.

Созданная в 1993 г. Ассоциация исследователей детского движения объединила взрослых, круг научных интересов которых располагался в области разработки актуальных вопросов детского движения. Научно-практические конференции «Социальная роль и позиция взрослых в детском движении» (Кострома, 1993 г.), «Организаторы детских объединений: проблемы движения, подготовки, деятельности и взаимодействия» (Н. Новгород, 1997 г.), «Подготовка организаторов детских объединений: история и современность» (Москва, 2003 г.); «Лидерство в детском движении» (Минск, 2003 г.); проводимые по инициативе Ассоциации, дали толчок к разработке новых аспектов проблем подготовки кадров, способствовали генерации идей и современных подходов к решению данной проблемы.

Исследования А. В. Волохова, Р. А. Литвак, Л. Г. Дихановой, Е. Н. Сорочинской, Э. А. Мальцевой, Е. Е. Чепурных, С. В. Бойцовой и других убедительно доказали, что важнейшим фактором развития современного детского движения является умелая и квалифицированная работа организатора детского объединения.

Рассматривая деятельность организаторов детского движения как разно-

видность педагогической деятельности, теоретическую основу разработки содержания могут составить научные труды, в которых нашли отражение современные подходы к модернизации высшего педагогического образования. Развитие педагогического образования может реально способствовать развитию процесса подготовки кадров для детского движения, если в содержании этой подготовки будут учитываться современные достижения психолого-педагогической науки о содержательных и технологических аспектах совершенствования воспитания. С другой стороны, знания о детском движении будут способствовать расширению компетентности профессионала-воспитателя, выступят в качестве основы формирования творческой личности, расширят поле профессиональной деятельности учителя в современном воспитательном пространстве, субъектом которого по праву становятся общественные объединения детей и молодежи.

Библиографический список

1. **Кульпединова, М. Е., Романина, Ю. В.** Отношение к социально-значимой деятельности общественных объединений как показатель прогнозирования развития детского движения в России / М. Е. Кульпединова, Ю. В. Романов // Состояние и перспективы детского и молодежного движения в Российской Федерации / под ред. С. В. Тетерского. – М.: Логос, 2005. – 248 с.
2. **Фельдштейн, Д. И.** Психологические проблемы образования и самообразования современного человека / Д. И. Фельдштейн // Мир психологии. – 2003. – С. 267–276
3. **Сластенин, В. А.** основные тенденции модернизации высшего образования / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 1. – С. 43–49
4. **Толковый словарь русского языка** / под ред. Д. Ушакова. – М., 2006. – С. 483
5. **Борытко, Н. М.** Профессиональная позиция в структуре педагогической деятельности / Н. М. Борытко // Развитие личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя: Сборник научных трудов // под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – СПб., 2005. – С. 81–88

УДК 343.81

С. А. Тихонов

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ

Педагогическая проблема обеспечения развития у курсантов и слушателей профессионально-значимых качеств и достаточно высокого уровня самоорганизации в профессиональной деятельности является одной из наиболее сложных в юридической педагогике. Но, тем не менее, она же является основной, поскольку включает в себя задачи воспитательного характера в профессиональной подготовке специалистов Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН), влияющих на качество усвоения знаний, умений, навыков, формирование профессионально-значимых качеств личности, ее готовности к самостоятельной профессиональной деятельности.

Одним из путей совершенствования самостоятельной работы курсантов и слушателей является непосредственное участие преподавательского состава в психологическом обеспечении самостоятельной работы.

При дальнейшей разработке концептуальных основ реформирования образовательного процесса в ведомственных вузах ФСИН России необходимо большее внимание уделять профессиональному психолого–педагогическому направлению подготовки будущих сотрудников Уголовно-исполнительной системы (УИС).

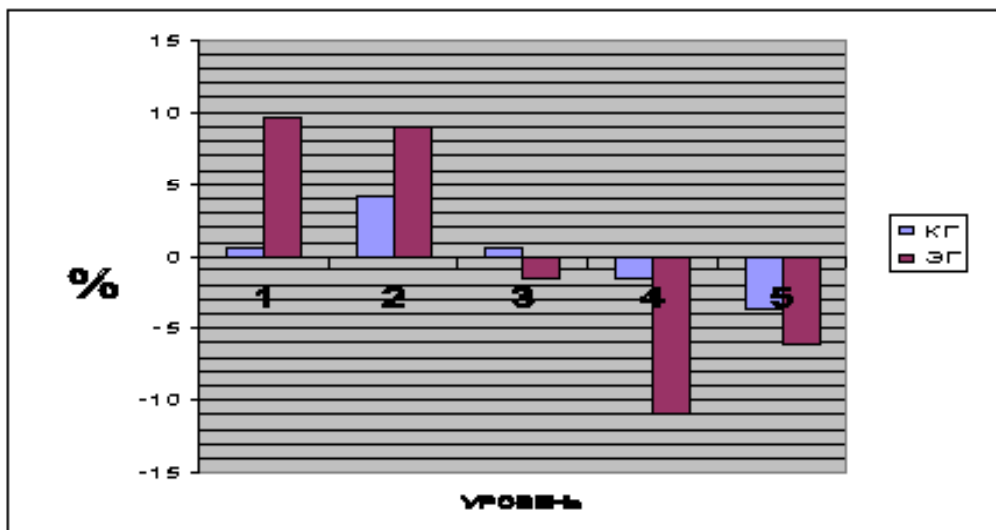
Педагогическая технология формирования мотивационной направленности к самостоятельному принятию решений в получении профессиональных навыков и умений представляет собой сложный организационный процесс формирования необходимых и достаточных условий к организации самостоятельной работы по развитию стимулов у курсантов и слушателей в самосовершенствовании, самообучении и самовоспитании [4]. Одним из основных условий в совершенствовании самостоятельной работы через технологию формирования мотивационной направленности к самостоятельному принятию решений в получении профессиональных навыков и умений у курсантов и слушателей является, использование учебно–методического обеспечения [8]. В качестве учебно–методического обеспечения представлена фильмотека учебных фильмов профессиональной направленности. Демонстрации учебного видеоматериала по специальным дисциплинам предполагает обеспечение профессионального роста курсантов и служащих в период обучения в вузе за счет создания устойчиво-положительного образа профессии. Курсанты со слабо ориентированным уровнем профессиональной самоорганизации нуждались в привитии навыков самостоятельного учебного труда, переосмыслении выбора профессии и повышении заинтересованности в специальных дисциплинах. Основной целью обучения для данной категории курсантов и слушателей стало развитие навыков самоорганизации

и формирование приемов учебной деятельности. Обучаемые с нейтральным уровнем профессиональной самоорганизации должны избегать шаблонных и неэффективных способов работы, развивать в себе творческие способности. В ходе занятий обучаемым стремились повысить интерес к учебной деятельности путём планомерной демонстрации как учебного видео материала, так и художественно–документального видеоматериала профессиональной направленности, стимулировав их мотивацию к личностному росту. Курсанты со средним уровнем профессиональной самоорганизации должны были овладеть оптимальными способами достижения цели в самообучении и рациональными учебными действиями и операциями. Обучаемые со значительным уровнем профессиональной самоорганизации нуждались в развитии идентификации, формировании исследовательских навыков. Особое внимание в направлении совершенствования самостоятельной работы уделяется формированию навыков рефлексии и использованию специальных приемов, активизирующих мотивацию курсантов к саморазвитию в профессиональном плане. У обучаемых высокого уровня профессиональной самоорганизации совершенствовался стиль профессиональной деятельности, развивались социальные мотивы, столь значимые в профессии.

Для всех групп в профессиональной самоорганизации было необходимо стимулирование личностного роста в достижении профессионализма, познавательной активности, творческой самостоятельности курсантов, повышении мотивации их саморазвития.

Следующим условием совершенствования самостоятельной работы курсантов и слушателей вузов ФСИН является обеспечение организационной и исполнительской сторон самостоятельной работы с учетом уровня профессиональной самоорганизации обучаемых. Подбор учебных заданий осуществляется с учетом познавательных возможностей курсантов и слушателей.

Подбор видеоматериалов по тематике учебных дисциплин направлен на активизацию мыслительной деятельности курсантов и слушателей в процессе самостоятельной работы. Динамика профессиональной самоорганизации курсантов в контрольных и экспериментальных группах представлена на рисунке: на 1 уровне (у обучаемых высокого уровня профессиональной самоорганизации) – КГ(+2,47%), ЭГ(+ 8,9%); на 2 уровне (обучаемые с уровнем профессиональной самоорганизации выше среднего) – КГ(+2,47%), ЭГ(+8,1%); на 3 уровне (обучаемые со средним уровнем профессиональной самоорганизации) – КГ(0%), ЭГ(+0,6%); на 4 уровне (обучаемые уровня профессиональной самоорганизации ниже среднего) – КГ(-1,6%), ЭГ(-10%); на 5 уровне (обучаемые с низким уровнем профессиональной самоорганизации) – КГ(-3,3%), ЭГ(-6%).



Динамика профессиональной самоорганизации курсантов в контрольных и экспериментальных группах

Преподаватель имел возможность предоставить варианты повышенной подготовки, предполагающей глубинное овладение содержанием учебного предмета, посредством консультационной помощи, предоставление тематического видео материала передового и практического опыта. Базовый уровень организации самостоятельной работы являлся основой для внутренней дифференциации и индивидуализации творческого подхода к процессу обучения.

Постановка целей достижения высокого уровня в самоорганизации профессиональной деятельности предполагает мотивационную заинтересованность курсантов и слушателей в самостоятельной работе по овладению способами учебных и профессиональных действий, формирования у обучаемых умения применять различные подходы в творческих решениях различных ситуаций, рационально строить свою профессиональную деятельность, давать самооценку действий, как своих, так и окружающих [2].

В целом, использование направления психолого-педагогического обеспечения самостоятельной работы в учебной деятельности подразумевает опережающее отражение будущей профессиональной деятельности на рефлексивном и проектировочном уровнях, веры в собственные возможности, импровизационной готовности решать профессиональные задачи. Формирование исполнительской стороны учебной деятельности отражается в развитии ответственности и самоорганизации в профессиональной деятельности будущих офицеров УИС.

Библиографический список

1. **Инкина, О. Н.** Формирование самообразовательной деятельности студентов вуза в процессе обучения, как условие повышения качества их подготовки. Дис. канд. пед. наук. – Новосибирск., 2003.
2. **Маркова, А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.** Формирование мотивации уче-ния.

– М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

3. **Коган, Г. В.** Формирование мотиваций и самоорганизации учебной деятельности студентов при изучении курса педагогики. Дис. канд. пед. наук. – Мурманск 2004 г.

4. **Волковицкий, Г. А.** Мотивация военно-профессионального самосовершенствования. – М. 1994. – С. 167.

5. **Вербицкий, А. А., Башкаева А. А.** Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 12–22.

6. **Биочинский, И. В.** Организационно-педагогические основы подготовки офицерских кадров в высших училищах Сухопутных войск: Дис. док. пед. наук. – Казань. 1993. – 222 с.

7. **Дубровская, Ю. А.** Педагогическое сопровождение самообразования студентов в условиях дистанционного обучения. Дис. ... канд. пед. наук. – С. Петербург 2005.

УДК 372.41+155.5

В. И. Нодельман, Е. Ю. Хан

ФОРМИРОВАНИЕ АССОЦИАТИВНЫХ ОБРАЗОВ БУКВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В УСВОЕНИИ ГРАФИКИ ЯЗЫКА УЧАЩИМИСЯ ПЕРВОГО КЛАССА

Обучение грамоте в первом классе предполагает овладение графикой родного языка. Дети должны усвоить буквы как письменно–графические знаки. Усвоение букв – это механизм, путь формирования собственного опыта ребёнка в обобщённых способах узнавания, прочтения и написания букв. Как известно, процесс усвоения состоит из ряда компонентов. В овладении графикой языка этот ряд возможно представить следующим образом: мотивационная готовность к процессу изучения букв и положительное отношение к нему; чувственное ознакомление с буквами; запоминание и сохранение их зрительных и моторных образов, сочетаемых с артикуляционными и акустическими образами соответствующих фонем; активная переработка материала в мышлении.

Следует указать на сложность мотивационного компонента. По мнению Л. С. Выготского, в письменной речи от субъекта требуется более высокий уровень мотивации, произвольности и осознанности, чем в устной речи [1, с. 440]. Уже на первых этапах усвоения образов букв отмечается необходимость обеспечения достаточного уровня осознанности осуществляемых действий.

В учебных действиях реализуются мыслительные, перцептивные и мнемические операции. Отсутствие дифференцированности этих операций в общей группе учебных действий на этапе усвоения букв мешает учителю определить характер затруднений, возникающих у ребёнка. Для ученика

ситуация осложняется отсутствием смысла в самом графическом знаке. Это объясняется тем, что большинство графем амбивалентны: буквы являются графическими выражениями соответствующих звуков. Дополнительные трудности создаются существованием графем, не соотносимых со звуками (Ъ, ь), а также обозначающих сочетание звуков (Я, Ё, Ю, Е).

Возникающие трудности в овладении графикой письменной речи имеют тенденцию к закреплению и вызывают общеизвестные проблемы, связанные с правильностью и скоростью чтения, написания букв и более крупных единиц письменной речи. Подобная ситуация может стать причиной отставания детей в обучении, усвоении программного материала. Следовательно, необходима специализированная помощь этим учащимся в букварный период.

При анализе запоминания и сохранения зрительных и моторных образов букв и соответствующих им артикуляционных и акустических образов фонем следует обратиться к разным типам обучения, от которых зависит кратковременное и долговременное запоминание усваиваемой информации. Известно, что различные типы неассоциативного обучения, с физиологической точки зрения, (суммация, привыкание, долговременная потенция) являются основой кратковременной памяти [4, с. 223–241]. Такой тип неассоциативного обучения как импринтинг или запечатление можно рассматривать как вариант долговременной памяти.

Ассоциативное обучение предусматривает присутствие фактора положительного подкрепления и также является вариантом долговременной памяти. При этом поток сигналов, идущий от центра при поступлении сенсорной информации, обеспечивает восприятие исходного стимула. Второй поток сигналов положительного подкрепления от гипоталамической системы, сходясь с первым потоком, обеспечивает формирование временной связи. Одновременная активация двух потоков сигналов активирует синтез рецепторов. В результате возрастает эффективность синаптической передачи, поэтому ранее незначимые сигналы могут запускать реакцию. Когда действие условного стимула прекращается, «подменяющий» сигнал продолжает активировать нейрохимические механизмы долговременного запоминания. Эффективность самого процесса запоминания графической информации зависит от целенаправленности запоминания. Нейроны, отвечающие за работу кратковременной памяти, защищают головной мозг от информационной перегрузки. До следующего уровня памяти (долговременной) доходит и сохраняется лишь та информация, «которая в значимой степени затрагивала эмоциональную сферу, личностные смыслы и интересы человека, или та, которая была многократно повторена (вызубрена)» [3, с. 36–38].

Основным способом приобретения опыта в школе является научение. Усвоение букв и появление способности оперировать ими освобождает ребёнка от непосредственной чувственной привязанности к объектам. В этом смысле усвоение букв делает научение первоклассника возможным в абстрактной, отвлеченной форме, основанной на ассоциативности. С этой

точки зрения весь процесс формирования графических образов букв носит ассоциативный характер. Именно поэтому процесс обучения детей на этапе усвоения ими графических образов букв мы называем ассоциативным.

При запоминании графических образов букв ребёнок должен устанавливать связи между первым и последним компонентом ассоциативной цепи. В результате образуется ассоциация, являющаяся по своей сути комплексной благодаря совокупности образующих её процессов. Совокупность процессов – это состав ассоциации, а каждый процесс данной ассоциации является компонентом данного состава. Последовательное протекание процессов ассоциации от первого члена ассоциации к последнему её члену образует актуализацию ассоциации. При этом состав и последовательность компонентов ассоциации в зависимости от условий (читает или пишет ребёнок, делает он это сам или под диктовку другого человека и т. д.) различны.

Установление связей между компонентами ассоциативной цепи может идти в разных направлениях. В ходе обучения графике языка нами выделено два направления в установлении ассоциативных связей, которые мы условно обозначили как горизонтальное и вертикальное. Горизонтальное направление представлено традиционно устанавливаемыми связями между артикулемой, фонемой, графемой и кинемой. Это направление является общепринятым в педагогике.

При установлении ассоциативных связей между компонентами ассоциативной цепи в вертикальном направлении сначала происходит знакомство с буквой и появляется первый член ассоциации, а затем учитель дает образ предмета, похожего на эту букву – так появляется второй член этой ассоциации. В этом случае речь идёт, если можно так сказать, об образовании такой ассоциативной связи, когда один член ассоциируется как бы с вытекающим из него другим членом этой же ассоциативной цепи. Но здесь очень важно осознать, что ребёнок занимает пассивную позицию в ассоциативном процессе, поскольку ассоциативные образы ему предлагаются педагогом. Появляющиеся же у учащихся собственные ассоциации или игнорируются, или недостаточно актуализируются. И, самое главное, не проводится в нужной мере работа по стимулированию ассоциативных действий самих учащихся.

В то же время абстрактность графической символики языка открывает широчайший простор детскому воображению, принимающему активнейшее участие в процессе усвоения графики письменной речи. Практика обучения в начальной школе подтверждает, что усвоение горизонтального направления ассоциативных связей трудно для учащихся первых классов. Именно этим объясняются и нестойкость формируемых у детей образов букв, и их вопросы относительно того, как следует писать, или читать определённую букву. Эти трудности ученики испытывают во втором, третьем, а иногда и в четвёртом классе. В то же время вертикальное направление при установлении ассоциативных связей доступно для первоклассников и интересно для них. Оно опирается на воображение. При этом возможно установление ассоциативных

связей между фонемой и акустически ассоциируемым образом, артикулемой и артикуляционно ассоциированным образом, графемой и зрительно ассоциируемым образом, кинемой и двигательнo ассоциируемым образом буквы.

Игнорирование потенциала ассоциативных представлений самих детей и их воображения, принимающего активное участие в механизме установления ассоциативных связей, приводит к необходимости продолжительной и малопродуктивной работы (многократные упражнения в прочтении, написании букв по заданию учителя и с опорой на наглядность). В связи с отсутствием специальных исследований данной проблемы, а также с целью проверки предположения о возможности преодоления трудностей в усвоении графики языка посредством формирования ассоциативных связей с опорой на потенциал воображения учащихся первого класса было предпринято данное исследование.

Известно, что усвоение начинается с чувственного восприятия. Благодаря воздействию на анализаторы человека второсигнальных раздражителей артикуляционного, фонематического, кинетического, зрительного характера, представляющих собой типичную форму кодов, в психической стороне речи благодаря воображению происходит возникновение соответствующих образов этих кодов. Поэтому авторы указывают на наличие тесной связи между воображением и речью. Так, И. М. Румянцева подчёркивает развивающий характер воображения в отношении речи и возможность формирования устойчивых речевых образов в памяти человека, благодаря их отчетливости [5, с. 216].

Исходя из всего выше сказанного, мы полагаем, что ассоциативное обучение, в котором активно используется детское воображение при установлении вертикального направления ассоциативных связей, приведёт к расширению опыта индивидуально-личностных образных и вербальных ассоциаций, что, вероятно, может обогащать индивидуальное поле овладения графической символикой языка. В конечном счете, это приведёт к усложнению воображения и формированию устойчивых образов букв, снижению количества графических ошибок (либо полному их искоренению). В ходе работы произойдёт закрепление образа буквы путем его идентификации с предметным образом – ассоциированным символом графемы, несущим значимый личностный смысл, который не привносится извне, а вкладывается самим ребёнком.

Для проверки нашего предположения было проведено трехэтапное психолого–педагогическое исследование, в котором приняли участие 84 первоклассника (учащиеся Православной женской гимназии и МОУ СОШ № 11 г. Иркутска) в возрасте 7–8 лет. В составе выборки 58 девочек и 26 мальчиков, испытывавших какие-либо трудности в овладении графикой языка.

Все 84 ребенка затруднялись в усвоении навыка письма. При поступлении в первый класс эти дети уже умели читать, поэтому оказалось возможным уже в начале учебного года выявить наличие у них ошибок при чтении букв.

С целью изучения возможностей распознавания детьми букв разного шрифта использовано модифицированное нами задание «Узнавание букв в различных шрифтах» [2]. В данной статье будет описан первый вариант задания, где детям предлагалось прочитать все известные им буквы. На бланке были представлены правильно написанные печатные, курсивные, строчные и заглавные буквы. В инструкции испытуемым предлагалось последовательно (по строчкам) прочесть буквы. При невозможности вспомнить название буквы разрешался ее пропуск. Время, затрачиваемое на выполнение задания, фиксировалось с помощью секундомера. Обработка результатов производилась путём подсчёта количества допущенных ошибок, зафиксированных в протоколе, и их анализа. На основании результатов изучения делался вывод о сформированности способности узнавать графические образы букв при отсутствии усложняющих условий на начальных этапах овладения чтением. Выявлялись ошибки детей при распознавании букв разных шрифтов в процессе чтения. При разработке бланков и проведении подсчётов мы опирались на рекомендации авторов методики.

Было установлено, что ошибки при чтении букв допустили 52 (62,38%) испытуемых. Таким образом, не у всех детей, умеющих читать и имеющих трудности овладения письмом, имелись ошибки при чтении букв на момент поступления в первый класс.

Поскольку мы считаем воображение основным в механизме установления ассоциативных связей в процессе запоминания и воспроизведения букв, то изучалось и его состояние. Для этого была использована методика диагностики невербального воображения М. И. Станкина [6, с. 161–165]. Констатирующее и контрольное изучение невербального воображения было направлено на определение уровней сложности исследуемой функции. Применён вариант группового обследования. Сущность задания заключалась в выполнении трех рисунков на основании заданных контуров геометрических фигур (круга, треугольника и квадрата). На выполнение каждого рисунка отводилось 60 секунд. Обработка результатов предполагала оценку уровня сложности воображения, которая производилась по самому композиционно сложному из трёх рисунков. Обработка полученных результатов проводилась по критериям, предложенным автором. В табл. 1 отражено распределение детей по уровням сложности невербального воображения. В ней представлено проявление ошибок при чтении букв у 52 испытуемых в зависимости от уровня сложности невербального воображения.

Таблица 1

**Проявление уровней сложности воображения у первоклассников с трудностями усвоения графики языка
(констатирующий этап исследования)**

Уровни сложности воображения	Количество испытуемых		Среднее количество ошибок при чтении букв (на 1 человека)		
	абс.	%	Забывание	Замены	Итого
I	28	53,85	1,04	1,87	1,57
II	14	26,92	0,64	0,79	1,43
III	4	7,69	0,75	0,25	1,00
IV	2	3,85	1,00	0,50	1,50
V	4	7,69	0,75	0,50	1,25
Всего	52	100	-	-	-

Самым низким уровнем сложности невербального воображения является первый (I). Он характеризуется умением детей использовать контур данной фигуры в качестве основной детали. Но рисунки при этом просты, не имеют дополнений (частей, деталей) и представляют собой одну фигуру. Согласно представленным результатам самое большое количество ошибок при чтении букв допустили дети с данным уровнем сложности воображения. А между тем именно детализация и умение дифференцировать элементы букв лежат в основе различения, запоминания и воспроизведения букв при чтении и письме. Актуализированные ассоциации при неправильном чтении букв могут расцениваться как ошибочные для окружающих, хотя самим ребёнком они воспринимаются как верные или сомнительные. При этом окружающие отмечают нарушение причинно-следственной связи между двумя процессами, возникшими в предшествующем опыте ребёнка. То есть, связь между образом графического знака и ассоциированным с ним знакомым образом (предмета, звука, движения) создаёт основу для закрепления в сознании ребенка понятного ему символа. Следовательно, при наличии ошибочного прочтения буквы следует работать не только над дифференциальными признаками фонетических, артикуляционных, зрительных и кинетических компонентов ассоциации, но и над формированием ассоциативных связей, как между ними, так и внутри них.

С повышением уровня сложности воображения уменьшается количество ошибок при чтении букв. В рисунках детей начинают появляться дополнительные части (II уровень), некий сюжет с дополнительными деталями (III уровень), сложный сюжет с добавлением фигурок и деталей (IV уровень). На V уровне сложности воображения контур данной экспериментатором геометрической фигуры не использовался как основной элемент, а становится одной из деталей сложного по сюжету рисунка. Возможно, повышение уровня сложности воображения позволяет ребенку продуцировать более точные ассоциации, что обуславливает уменьшение количества ошибок при чтении.

Это касается I, II и III-го уровней сложности невербального воображения. Начиная с IV-го уровня появляется способность добавлять детали и усложнять сюжет. У этих учащихся возможно проявление эффекта «ассоциативных излишеств», поэтому отсутствие уточняющей работы с ними в отношении графических образов букв может привести к увеличению количества ошибок при чтении букв.

Проанализировав ошибки, допущенные при чтении букв, мы объединили их в две группы: 1) ошибки, связанные с забыванием букв (в количестве 46–60,53%); 2) ошибки, связанные с их заменами (в количестве 30–39,47%). Эти данные учитывались нами в ходе экспериментального обучения.

В обучающей части исследования для формирования правильных устойчивых образов букв мы активно вводили так называемое вертикальное направление ассоциативного обучения. При этом первоклассники, усваивая в ходе экспериментального обучения алгоритм появления ассоциаций, самостоятельно создавали авторские ассоциативные символы. Каждый из них разрабатывал свой собственный альбом «Тайнопись» с «азбукой», понятной данному ученику. Так, например, у одних детей рукописная строчная буква *m* превращалась в верблюда с двумя горбами, у других буква Ж – в жужжащего жука и т. д. При разработке этой азбуки дети представляли себя древними писцами, тайно создающими свою азбуку. Но «тайное» становилось общим достоянием, когда дети показывали свои альбомы на занятиях, а также на выставке при проведении «Праздника букваря».

На формирующем этапе исследования состав выборки испытуемых был разделен на экспериментальную (43 ребенка) и контрольную (41 ребенок) группы, представленные в обоих учебных заведениях. В каждую группу входили дети с трудностями усвоения графики языка. В контрольную и экспериментальную группу вошли как дети с трудностями усвоения письма букв, так и дети, имеющие эти трудности и допустившие ошибки при чтении букв.

Формирование графических образов букв у первоклассников экспериментальной группы с трудностями овладения графикой языка велось по разработанной нами программе два раза в неделю во внеурочное время. Эта работа учитывала этапы формирования умственных действий и осуществлялась в ниже описанном порядке.

1. Создание предпосылок, необходимых для успешного овладения графическими элементами букв разных шрифтов – развитие способности воссоздавать их мысленные образы (в свободном графическом изображении собственной ассоциации) и достижение устойчивости этих образов.

2. Формирование устойчивых целостных образов букв разных шрифтов. Развитие способности сравнивать буквы между собой по написанию и внешнему облику.

3. Формирование способности к различению оптически, акустически и кинетически сходных букв. Развитие умения детей объединять буквы в слоги

и более крупные речевые единицы, а рисунки-символы – в сюжеты.

Продолжительность обучения по разработанной нами программе составляла 6 месяцев. Сроки обучения обусловлены продолжительностью добукварного и букварного периодов обучения в первых классах. На занятиях с психологом учащиеся закрепляли пройденные на уроках буквы, устанавливая как горизонтальные, так и вертикальные ассоциативные связи. Затем дети учились вводить их в структуру слогов, слов, предложений, текстов с последующим прочтением. Приведём краткое описание содержания и примеры некоторых заданий на каждом из этапов работы.

На первом этапе целью являлось развитие предпосылок, необходимых для успешного овладения графическими элементами букв – развитие способности воссоздавать мысленный образ. В подготовительный период с этой целью детям предлагались упражнения, направленные на развитие способностей представлять («воображать») ранее увиденные предметы. Так, например, детям предлагали посмотреть на игрушку в течение какого-то времени, а затем после удаления игрушки рассказать о ней. Сначала работа велась с объёмными предметами, которые можно было потрогать, понюхать, попробовать на вкус. Позднее переходили к работе с плоскостными изображениями, когда ребёнок рассказывал о ранее увиденном (услышанном и т. д.) предмете (звук и т. д.) с опорой на собственный прошлый опыт. Далее переходили к работе с пиктограммами, которые дети рисовали для запоминания какой-либо информации. Затем дети вспоминали зашифрованную ими информацию при предъявлении пиктограммы и наоборот. Затем перешли к воспроизведению увиденных геометрических фигур по памяти. На следующем – букварном – подэтапе перешли к запоминанию элементов букв. Детям предлагалось поверх задаваемых элементов букв (печатных, рукописных, курсивных, строчных, заглавных) рисовать предметы, на которые эти элементы похожи, и объяснять полученный результат. Таким образом, рисунки детей, наложенные на элементы букв, приобретали характер символов. Затем предлагалось находить в предметах элементы букв и прописывать эти элементы поверх рисунков. В ходе подобной работы дети хорошо запоминали элементы букв за счёт появления новых ассоциативных связей, необходимых для согласования внешнего и внутреннего образов. Для развития способности различать сходные по внешнему виду и написанию элементы букв, детей учили сравнивать как сами эти элементы, так и рисунки-символы, похожие на эти элементы букв. Позднее мы поворачивали элементы букв на несколько градусов. Затем вновь просили найти предложенный элемент.

На втором этапе работы ставилась цель сформировать устойчивые целостные образы букв разных шрифтов. В отличие от первого этапа, основной акцент делался на дифференциации букв разных шрифтов. Был использован конструктор заглавных и строчных, печатных и рукописных букв. Выдавалось определённое количество элементов (изготовленных из разных материалов – бумага, картон, пластилин и т. д.), из которых первоклассники конструи-

ровали буквы. Применение признака цвета позволяло либо расширять вариативность предлагаемых детьми вариантов конструируемых букв, либо ограничивать строго определенными буквами (например, сочетанием Б-П). Выяснилось, что при отсутствии ограничений дети могут конструировать довольно большое разнообразие букв. Эта информация убедила нас в том, что у учащихся достаточно большой объём перцептивных образов графики языка, и в условиях свободного конструирования (в противоположность учебным заданиям на написание строго определенных букв) они гораздо успешнее воспроизводят графемы, разные по количеству элементов и по их пространственному расположению. При этом большая часть детей стремились сконструировать как можно больше букв и правильно их называли. Далее велась работа над образами букв: дети накладывали символы-рисунки букв на целые буквы разных шрифтов. Как известно, дети воспринимают художественное содержание в единстве с формой. Следовательно, при идентификации образов букв и предметов, похожих на эти буквы, дети запоминают эти образы в целом. Сравнение букв и их образов между собой вело к закреплению навыка дифференциации более или менее сходных графем. В ситуации, связанной с воспроизведением графической системы языка, у детей мгновенно оживали перцептивные образы. Благодаря имеющимся ассоциациям они актуализировали нужные буквы. Так происходило наполнение ничего не значащих рисунков букв образно-интеллектуальным содержанием. На данном этапе дети упражнялись в нахождении букв разных шрифтов, дописывании элементов до целой буквы, конструировании, изготовлении букв из разных материалов.

На третьем этапе осуществлялось формирование способности к различению оптически, и кинетически сходных букв. Также велась работа над дифференциацией букв, обозначающих акустически и артикуляционно-близкие фонемы. Подобная работа велась с профилактической целью для предупреждения и преодоления некоторых трудностей, имевшихся у детей. На этом этапе дети придумывали интересные истории, сказки о буквах, которые находили в предлагаемых картинках и составляли рассказы, опираясь на сами картинки. Затем буквы, найденные на картинках, вставляли в слоги, слова, предложения, тексты (предлагавшиеся психологом или придуманные самими учащимися). Данная работа способствовала развитию воображения испытуемых, повышению уровня его сложности.

Для выявления эффективности разработанной и реализованной нами программы экспериментального обучения было проведено контрольное исследование. Его результаты, отражённые в табл. 2 и 3, указывают на эффективность применения разработанного нами подхода.

Таблица 2

Динамика уровней сложности невербального воображения

у испытуемых разных групп

Группы испытуемых	Показатели различий в оценках уровней воображения			
	до обучения		после обучения	
	M±m	σ	M±m	σ
Экспериментальная	1,61±0,16	0,88	3,09±0,19	1,08
Контрольная	2,21±0,36	1,58	1,84±0,24	1,07

В экспериментальной группе достоверно увеличился средний показатель уровня сложности воображения после обучения: $p=0,000002$ по Т-критерию Вилкоксона. Выявлены различия между группами. В экспериментальной группе не осталось ни одного ребёнка с I уровнем сложности воображения. В контрольной же группе практически 1/3 часть детей остались на этом уровне. Что касается снижения ошибок на замены и забывание букв, то достоверное их уменьшение отмечено лишь в экспериментальной группе при $p=0,001$ по Т-критерию Вилкоксона.

Таблица 3

Динамика количества ошибок при чтении букв

№ п/п	Типы ошибок	Группы испытуемых							
		Экспериментальная				Контрольная			
		до обучения		после обучения		до обучения		после обучения	
		M±m	σ	M±m	σ	M±m	σ	M±m	σ
1	Забывание букв	0,81±0,14	0,79	0,06±0,04	0,25	1,11±0,39	1,73	1,05±0,51	2,25
2	Замены букв	0,74±0,12	0,68	0,09±0,05	0,30	0,32±0,11	0,48	0,47±0,14	0,61

В экспериментальной группе после обучающей части исследования лишь у 7 из 32 детей всё ещё имеются ошибки при чтении букв. Основная масса учащихся этой группы не пользуется карточками-подсказками, они сами хорошо помнят, как пишутся и читаются все буквы. В контрольной же группе 18 из 20 детей по-прежнему имеют ошибки при чтении букв. Учащиеся пользуются карточками-подсказками и задают учителю вопросы относительно правильности написания и прочтения букв.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Дети, поступающие в первый класс, испытывают достаточно выраженные и стойкие трудности в ходе овладения графикой языка. Даже при условии знания всех букв к началу школьного обучения более половины учащихся допускают ошибки в ходе их прочтения.

2. Большинство детей на начальном этапе обучения в школе имеют низкие уровни сложности невербального воображения, что не позволяет им успешно овладевать ассоциативными способами формирования и закрепления графических языковых знаков и эффективно проводить операции узнавания, дифференциации и воспроизведения букв при письме и чтении. Забывание и замены букв при этом можно объяснить нестойкостью и нечеткостью их образов, сформированных у детей.

3. Повышению эффективности процесса преодоления указанных ошибок и формированию стойких графических образов букв способствует предлагаемое нами обучение установлению ассоциативных связей, опирающихся на потенциал детского воображения и имеющих личностно значимый смысл для самого ребёнка.

4. Введение вертикального направления ассоциативных связей в дополнение к общепринятому горизонтальному направлению способствует формированию стойких образов букв и уменьшению ошибок при их чтении.

Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.

2. **Диагностический** комплект. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Авт.-сост. Семаго Н. Я., Семаго М. М. – М.: АРКТИ, 1999. – 46 листов. (Библиотека психолога-практика).

3. **Крутецкий, В. А.** Психология обучения и воспитания школьников: книга для учителей и классных руководителей / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.

4. **Регуляторные** системы организма человека: Учеб.пособие для вузов / В. А. Дубынин, А. А. Каменский М. Р. Сапин и др. – М.: Дрофа, 2003. – 368 с.

5. **Румянцева, И. М.** Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М.: ПЕРСЭ; Логос, 2004. – 319 с.

6. **Станкин, М. И.** Общая психология: Функциональные явления человеческой психики / М. И. Станкин. – 2-е изд., испр. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с. (Серия «Библиотека психолога»).

И. Н. Зайцева

САМООЦЕНКА СТУДЕНТАМИ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Одним из путей профессионального становления студентов средних специальных учебных заведений выступает формирование у них потребности в адекватном самооценивании учебных достижений.

Проблеме самооценки посвящены многочисленные исследования как зарубежных, так и отечественных ученых. В зарубежных источниках отмечается, что на ее формирование оказывают влияние: соотношение и сила переживаний личностью ситуации успеха или неудачи (И. В. Аткинсон, Б. Патрик и др.); осознание личностью норм и ценностей общества (Т. Парсонс и др.); успехи в выполнении разнообразных видов деятельности (Д. А. Торнтон, А. Д. Эрвуд и др.).

В отечественной психологии рассмотрены место и роль самооценки в структуре личности индивида (Б. Г. Ананьев [1], Л. С. Выготский [6], С. Л. Рубинштейн [8] и др.); прослежена динамика самооценки субъекта (Е. И. Савонько [10], В. Ф. Сафин [11], Е. А. Серебрякова [12] и др.); исследованы функциональные связи самооценки с общим процессом формирования личности (Е. И. Савонько и др.).

В педагогике изучалось влияние самооценки на воспитание толерантности (А. М. Байбаков [2]), на успешность профессионально-личностного самоопределения (Н. М. Борытко [5]); показана связь самооценки с поведением человека; проанализирована роль самооценки в процессе самовоспитания (Л. И. Рувинский [9]).

В работах П. Р. Чамата [14] показаны этапы формирования самооценки; особенности ее формирования в условиях межличностного общения представлены в работах А. В. Мудрика, Е. А. Серебряковой, Г. Н. Собиевой и др. Самооценка как элемент жизненного самоопределения, ее влияние на формирование системы нравственных убеждений изучались Н. Я. Скомороховым. Работы Е. В. Бондаревской [4] посвящены такому важному аспекту как развитие нравственного отношения к учению школьников на основе самооценки.

Пути формирования самооценки в условиях учебной деятельности и педагогические условия формирования самооценки учебной деятельности рассмотрены в диссертации Т. Н. Роншиной [7].

Вопросы формирования адекватной самооценки учебной деятельности у студентов СПО как одного из путей их профессионального становления не являлись предметом специального исследования. Именно данному аспекту

посвящается предлагаемая работа.

В изучении обозначенной проблемы мы опирались на следующие концептуальные положения:

1. Адекватная самооценка – это качество личности, представляющее собой единство когнитивного, деятельностного, мотивационного и эмоционального компонентов. Самооценка учебной деятельности включает представления обучаемых о своих возможностях в учебной деятельности (когнитивный компонент); наличие умений видеть сильные и слабые стороны учебной деятельности (деятельностный компонент); осознание ценности адекватной самооценки учебной деятельности (мотивационный компонент); наличие интереса к самооцениванию успехов и достижений в учебной деятельности (эмоциональный компонент).

2. Процесс формирования адекватной самооценки учебной деятельности предполагает реализацию следующих педагогических условий:

1) обучаемый включается в систематический процесс анализа и оценки собственных достижений на семинарских занятиях, приобретая опыт оценочной деятельности и умения анализировать собственные успехи и недостатки;

2) действия обучаемого подвергаются систематической корректировке со стороны преподавателя разнообразными средствами, что позволяет поддерживать положительное эмоциональное состояние у обучаемых.

В результате такого взаимодействия студенты приобретают умения адекватной самооценки, что порождает у них стремление анализировать и оценивать собственные достижения в учебной деятельности. В итоге они воспринимают самооценку как важное качество личности, представляющее определенную ценность для будущего специалиста. Наше утверждение основано на имеющихся исследованиях проблемы определения и формирования адекватной самооценки.

Так, рядом авторов самооценка определяется как форма проявления самосознания (В. А. Горбачева, В. Ф. Сафин и др.) или как умение оценивать свои силы и возможности, ставить перед собой ту или иную цель (Л. И. Рувинский), как субъективный синтез многообразных человеческих отношений (С. Ф. Буйнова, И. Л. Волков); как способность человека оценивать себя (А. В. Захарова и др.); как свойство личности, которое отражает её направленность и активность (В. Ф. Сафин [11]).

Нам представляется более приемлемой следующая трактовка самооценки: во-первых, самооценка есть некоторое относительно сложившееся и устойчивое представление человека о самом себе, т.е. продукт многократного и многообразного самооценивания. Во-вторых, это сам процесс самооценивания, в котором рождается, проверяется, обновляется представление личности о самой себе. Взяв за основу данное понимание сущности самооценки и опираясь на определение учебной деятельности Д. Б. Эльконина как деятельности, «имеющей своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, такая деятельность должна побуждаться

адекватными мотивами. Ими могут быть мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования». [15, с.164]

С учетом вышесказанного мы определили самооценку учебной деятельности студентов СПО как наличие устойчивого представления у них о своих возможностях и достижениях в учебной деятельности, во-первых, и развитием и совершенствованием этого представления в процессе включения в оценочную деятельность, во-вторых. Основными компонентами, составляющими содержание понятия самооценка учебной деятельности выступают: когнитивный, деятельностный, эмоциональный и мотивационный.

Когнитивный компонент предполагает знания индивида о себе, о своих возможностях в учебной деятельности, владение знаниями о сущности самооценки и ее роли для достижения успехов в этом виде деятельности.

Деятельностный компонент предполагает владение субъектом умениями самооценки (умение соотносить получаемые оценки с действительным уровнем владения знаниями по дисциплине, умение анализировать сильные и слабые стороны своего ответа на уроке).

Эмоциональный компонент подразумевает наличие у индивида положительного (желание, стремление), либо отрицательного отношения (нежелание) к процессу самооценивания.

Мотивационный компонент предполагает осознание индивидом значимости адекватной самооценки, восприятие ее как необходимого компонента учебной деятельности и как средства повышения результативности учебной деятельности.

В психолого-педагогической литературе выделяются два вида самооценки: адекватная и неадекватная. Неадекватная самооценка может быть либо заниженной, либо завышенной.

При проведении констатирующего этапа эксперимента в Елецком промышленно-экономическом техникуме использовались опросники, наблюдение, обобщение независимых характеристик. Всего в работе приняли участие 100 студентов. Как следует из проведенного изучения, 30% испытуемых имеют адекватную и 70% - неадекватную самооценки. В ходе констатирующего этапа эксперимента предполагалось выявить начальный уровень сформированности компонентов самооценки: когнитивного, деятельностного, мотивационного и эмоционального.

Для диагностики когнитивного компонента использовались анкетирование, индивидуальные беседы, имевшие целью выяснить наличие у испытуемых знаний о собственных возможностях в учении, о сущности самооценки и критериях оценивания. Выяснилось, что затруднения в самооценивании испытывает примерно 60% опрошенных, причем это были в основном студенты с неадекватной самооценкой.

При диагностировании деятельностного компонента студентам предлагалось дать анализ, и аргументировано оценить контрольную работу. За-

труднения в самооценочной деятельности испытали примерно те же 60%.

Исследование мотивационного компонента, проводившееся методами анкетирования, индивидуальных бесед и др., показало, что мотивация самооценки учебной деятельности носит весьма постоянный характер.

Результаты констатирующего этапа эксперимента убеждают в том, что обучаемые, в большинстве случаев, не осознают значения самооценки в повышении успехов учебной деятельности, не видят, каким образом она может влиять на повышение результатов учебной деятельности, то есть в подавляющем большинстве наблюдается несформированность мотивационного компонента.

Для диагностирования эмоционального компонента самооценки учебной деятельности использовались беседа, наблюдение и анкетирование. Исследование показало: наличие отрицательного отношения к процессу самооценивания проявляется преимущественно у студентов с заниженной самооценкой.

Как свидетельствуют материалы исследования лишь у 30 % обучаемых обнаружено наличие тех или иных компонентов самооценки. Этих студентов (30%) характеризует или наличие определенных знаний о себе, или умение анализировать выполненную собственную работу и оценивать результаты учебной деятельности. Их отличает устойчивое стремление к самооценке успехов учебной деятельности, положительное отношение и интерес к процессу самооценивания.

Для студентов с неадекватной самооценкой учебной деятельности (70%) характерной является ситуативность мотивации самооценочной деятельности, отсутствие интереса к этой работе, проявление отрицательного отношения к ней. Эта часть обучаемых не рассматривает самооценку как средство профессионального становления.

Следующий этап работы – формирование адекватной самооценки у студентов техникума.

Нами была разработана и реализована экспериментальная программа по формированию у студентов техникума адекватной самооценки. Реализация экспериментальной программы осуществлялась при соблюдении следующих педагогических условий:

– поэтапность работы, предполагалось использование трех этапов: адаптационно-ориентировочного, репродуктивно-деятельностного и рефлексивно-оценочного;

– оказание психолого-педагогической поддержки студентам со стороны педагогов на всех этапах формирующего эксперимента.

Программа формирующего эксперимента предполагала формирование всех вышеназванных компонентов самооценки (когнитивного, деятельностного, эмоционального, мотивационного) на каждом: адаптационно-ориентировочном, репродуктивно-деятельностном, рефлексивно-оценочном этапах.

По окончании второго этапа эксперимента мы провели контрольные за-

меры адекватности самооценок учебной деятельности у студентов экспериментальной группы.

Из полученных данных следует, что рост показателя «Адекватная высокая самооценка» (10%) происходит за счет снижения показателя «Заниженная средняя самооценка» (10%). Рост же показателя «Адекватная средняя самооценка» (20%) происходит не только за счет снижения показателя «Завышенная высокая самооценка» (20%), но и за счет повышения успешности учебной деятельности студентов, ранее проявлявших завышенную среднюю самооценку. При весьма существенном снижении показателя «Завышенная средняя самооценка» (50%) (само количество студентов с завышенной средней самооценкой уменьшилось вдвое), рост показателя «Адекватная низкая самооценка» оказался незначительным (10%).

Полагаем, что здесь имело место побуждение испытуемых к повышению качества учебной деятельности, что отразилось на имеющейся адекватной самооценке, – она сохранилась. На данном этапе, в рамках литературного кружка «Родник», осуществлялось изучение истории Елецкого края, проводились экскурсии по берегам р. Ельчик, в Елецкий государственный краеведческий музей, художественный отдел Елецкого государственного краеведческого музея, музей И. А. Бунина; студенты ознакомились с творчеством своих земляков М. М. Пришвина («Кашеева цепь») и И. А. Бунина («Жизнь Арсеньева», «Поздний час») с целью поиска описаний отдельных уголков, мест, улиц г. Ельца. Итогом проделанной поисковой работы стал альбом и презентационный материал к нему под названием «Бунинский Елец».

С нашей точки зрения ознакомление студентов с социокультурной средой, творческим наследием земляков способствовало выработке у них чувства сопричастности к истории родного края, что отражалось на формировании положительного отношения к себе как субъекту этой среды и стремление соотносить свои успехи с культурными традициями края.

В большей степени формированию стремления к адекватной самооценке, положительного отношения к процессу самооценивания и интереса к ней вызывали в сознании подростков сведения о культурном и образовательном уровнях родного края в современных условиях: создание новых учебных заведений, преобразование институтов в университеты, развитие научной мысли – все это способствовало формированию положительного отношения к собственным успехам и стремлению адекватно оценивать их. Ознакомление с видимыми успехами региона в культурном и образовательных отношениях содействовали формированию у студентов адекватной самооценки возможностей и успехов в учебной деятельности.

На рефлексивно-оценочном, этапе эксперимента был сделан акцент на формировании когнитивного и деятельностного компонентов самооценки, одновременно с формированием эмоционального и мотивационного. В рамках специальных дисциплин испытуемым предлагались тестовые задания, после завершения которых, они должны были на следующий день взять свои

работы и самостоятельно оценить их, при этом оценку необходимо было аргументировать. Затем эти работы проверяли и оценивали преподаватели, которые в свою очередь, писали краткое обоснование оценки, после чего, при проведении индивидуальной беседы, студенты обсуждали с преподавателем оценку и ее аргументацию.

С группами испытуемых с заниженной средней и низкой самооценками были проведены диагностические беседы, целью которых выступало выяснение причин неадекватности самооценивания. Дальнейшая работа с данными испытуемых строилась согласно рекомендациям Р. Бернса [3], описанным в работе «Развитие Я-концепции и воспитание». Опираясь на них, преподаватели подбирали для испытуемых задания в соответствии с уровнем их подготовки и отмечали каждое достижение.

На всех этапах формирующего эксперимента работа строилась таким образом, чтобы одновременно формировались когнитивный, деятельностный, эмоциональный, мотивационный компоненты. Мы считаем необходимым условием, обеспечивающим эффективность формирования адекватной самооценки у студентов наличие у них устойчивой, обусловленной общественными нормами мотивации. Что касается механизма действия мотивов, то они действуют не непосредственно, а возникают на основе сознательно поставленной цели и сознательно принятого решения. Важным достижением проведенного эксперимента считаем появление у студентов потребности в адекватной самооценке. Одновременно было замечено проявление у них положительного отношения к процессу самооценивания.

Методика формирования адекватной самооценки учебной деятельности в нашей работе представлена системой взаимосвязанных действий педагогов. При этом деятельность педагогов включает: образовательную деятельность согласно учебно-тематическим планам; анализ и отбор программного и дополнительного материала по дисциплине; организацию учебной деятельности; оказание психолого-педагогической поддержки студентам на всех этапах работы.

По окончании заключительного этапа эксперимента была осуществлена диагностика самооценки учебной деятельности студентов.

При сравнении результатов диагностирования в контрольной группе до и после эксперимента мы наблюдаем незначительный рост (10%) количества студентов с адекватной самооценкой учебной деятельности, причем часть этого роста (31%) обеспечили испытуемые, показавшие повышение качества учебной деятельности.

При сравнении же результатов диагностирования в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента мы можем констатировать значительное (66%) увеличение количества испытуемых с адекватной самооценкой учебной деятельности. Количество учащихся, показавших повышение качества учебной деятельности, составило – 33%.

Необходимо отметить, что во всех случаях это были испытуемые с изна-

начально завышенной, а после эксперимента с адекватной средней самооценкой учебной деятельности. Студенты с невысокой самооценкой стремятся не допустить ее снижения, что может быть использовано при организации работы по повышению качества их учебной деятельности.

Групповые и индивидуальные беседы со студентами, анализ их самоотчетов показали, что испытуемые практически перестали испытывать затруднения при оценивании собственных достижений. Это указывает как на обогащение когнитивного компонента их самооценки, так и на переход ее мотивационного компонента на иной качественный уровень, при котором самооценивание происходит осознанно и перестает быть ситуативным. К тому же из самоотчетов полностью исчезли отрицательные само характеристики.

Исследование показало, что формирование адекватной самооценки учебной деятельности у студентов учреждений СПО происходит в результате взаимодействия с преподавателями в процессе анализа и оценки достижений в учебной деятельности сокурсников и их, собственных на всех трех этапах: адаптационно-ориентировочном, репродуктивно - деятельностном и рефлексивно-оценочном.

В ходе организации работы на каждом этапе у студентов формировались компоненты самооценки учебной деятельности: когнитивный, деятельностный, мотивационный и эмоциональный. Ознакомление студентов в ходе учебно-воспитательной работы с историческими и литературными традициями родного края, с его возрастающим культурным и образовательным уровнем порождал потребность соответствовать этому уровню и тем самым оказывал существенное влияние на формирование адекватной самооценки учебной деятельности.

Одним из важных педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования адекватной самооценки учебной деятельности, выступает своевременная помощь и поддержка со стороны преподавателей в стремлении адекватно оценивать собственные успехи и достижения в учебной деятельности. Динамика адекватной самооценки учебной деятельности, наметившаяся в ходе экспериментальной работы, подтвердила эффективность предложенной нами методики. Значительные изменения, произошедшие в экспериментальной группе, позволяют утверждать: основным средством формирования адекватной самооценки учебной деятельности является организованная преподавателем деятельность по вооружению студентов знаниями и умениями оценки собственных успехов и возможностей, в формировании у них положительного отношения к этому виду деятельности и утверждение в их сознании значимости адекватной самооценки для достижения последующих положительных результатов в учебной деятельности.

Экспериментальное исследование показало эффективность выявленных педагогических условий формирования адекватной самооценки учебной деятельности: систематичность и последовательность процесса формирования

адекватной самооценки на адаптационно-ориентировочном, репродуктивно-деятельностном, рефлексивно-оценочном этапах; включение в содержание учебно-воспитательной работы материалов о достижениях культуры и образования социального окружения; психолого-педагогическая поддержка педагога при выполнении заданий, направленных на усвоение знаний о сущности адекватной самооценки и овладение умениями самооценивания. Разработанная методика позволила усовершенствовать процесс овладения студентами знаниями, что нашло отражение в росте качественных показателей успеваемости.

Библиографический список

1. **Ананьев, Б. Г.** К постановке проблемы развития детского самосознания [Текст] / Б. Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – М., 1948. – Вып 18.
2. **Байбаков, А. М.** Введение в педагогику толерантности [Текст] / А. М. Байбаков. – Волгоград, 2002.
3. **Бернс, Р.** Развитие Я–концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М., 1986.
4. **Бондаревская, Е. В.** Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская // Педагогика, 1997. – № 4. – С.11–17.
5. **Борытко, Н. М.** Пространство воспитания [Текст] / Н. М. Борытко. – Волгоград, 2000. – 133с.
6. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991.
7. **Роньшина, Т. Н.** Формирование ценностного отношения студентов к учебно–познавательной деятельности [Текст] / Т. Н. Роньшина – Липецк, 2001. – 148 с.
8. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии. В 2-х т. [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2.
9. **Рувинский, Л. И.** Активность и самовоспитание личности [Текст] / Л. И. Рувинский. – М.: Прогресс, 1986. – 130 с.
10. **Савонько, Е. И.** Возрастные особенности ориентации ребенка на оценку его другими людьми и самооценку [Текст] / Е. И. Савонько. – М., 1966.
11. **Сафин, В. Ф.** Динамика взаимооценки и самооценки морально – волевых черт старшеклассников в зависимости от степени их внушаемости [Текст] / В. Ф. Сафин. – М., 1969. – 130 с.
12. **Серебрякова, Е. А.** Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников [Текст] / Е. А. Серебрякова. – М., 1955. – 187 с.
13. **Скоморохова, М. И.** Ориентация младших школьников на нравственные ценности в процессе обучения [Текст] / М. И. Скоморохова. – Иркутск, 1997. – 173 с.
14. **Чамата, П. Р.** Об условиях и путях формирования самосознания ребенка [Текст] / П. Р. Чамата. – М., 1956.
15. **Эльконин, Д. Б.** Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989 – 547с.

УДК: 378

Ф. М. Магомедова

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Говоря о понятии «компетентность» можно отметить, что оно довольно широко используется в литературе. Под компетентностью (от лат. *Compete* – «соответствую» *competens* – «соответствующий», «способный») в толковом словаре русского языка С. Ожегова [12, с. 248] и в словаре иностранных слов [15, с. 241] в целом понимают как круг вопросов, явлений, в которых человек обладает авторитетностью, познанием, опытом. Компетентным называют человека знающего, осведомленного, авторитетного в какой-либо области. Суффикс «-ность» в русском языке означает степень овладения определенным качеством, поэтому термин «компетентность» чаще используется для обозначения, определенных качеств, степени овладения ими.

Рассмотрению понятия «компетентность» посвящено значительное количество исследований. Наибольший вклад в разработку структуры и содержания данного понятия внесли такие отечественные исследователи, как В. А. Болотов, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. В. Петровская, Г. К. Селевко, В. А. Сериков, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и др. Ученые-исследователи рассматривают «компетентность», в целом, как совокупность способностей, качеств и свойств личности, определяющих успешность выполнения профессиональной деятельности.

В исследовании проблемы изучения компетентности, особое место занимает позиция В. А. Болотова и В. А. Серикова [1], которые считают, что природа компетентности такова, что она, может проявляться в органическом единстве с ценностями человека, т.е. при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. На практике содержанием деятельности, имеющей личностную ценность, может быть достижение конкретного результата (продукта) или способа поведения [1]. Как видим, в рамках изложенного контекста, компетентность представляет собой уровень образованности, отражающийся в проявлении профессионализма личности.

Эта позиция лишней раз подчеркивает, что компетентность представляет такую категорию, при помощи которой общественная действительность воспринимается субъектом на психо-эмоциональном уровне, что вынуждает его чутко реагировать на любые изменения общих потребностей общества. Устарение знаний, функциональная неграмотность, нежелание развиваться, отсутствие интереса к новым направлениям в своей профессиональной деятельности – все это может привести к профессиональной деградации личности, отсюда в соответствии с требованиями общественного заказа необходимо постоянно заниматься самообразованием и самообновлением для достижения определенных результатов и приобретения профессиональных качеств и знаний. Кроме того, в целостном понимании данное понятие можно представить в виде цепи, структурные звенья которой состоят из таких

элементов, как восприятие, осмысление, понимание, востребованность, основывающиеся в трансляции культурных и духовных ценностей, ценностей образования, идеалов и социального наследования нравственных норм, являющихся неписанной основой любого общества.

Изучение теоретико-методологических основ понятия «компетентность», позволяет нам перейти к сущности понятия «информационная компетентность» как научной категории, раскрывающей глубину проявления информационной деятельности и самостоятельности личности.

«В широком смысле информационную компетентность личности мы рассматриваем как ключевую, ориентированную на подготовку человека к полноценной жизнедеятельности в информационном обществе, как ответ на вызов XXI века. С другой стороны, мы считаем, что информационная компетентность выпускника университета представляет собой готовность к активному использованию профессионально ориентированных информационных технологий в будущей сфере деятельности и смежных областях» [13].

Имеющиеся на сегодняшний день исследования, рассматривающие различные аспекты понятия «информационная компетентность», характеризуются отсутствием единства мнения исследователей по изучаемой проблеме.

Многие авторы, в частности, Л. В. Бочарова [2], Т. А. Гудкова [5], О. И. Ионова [9] и др. под информационной компетентностью чаще всего понимают совокупность способностей, свойств и качеств личности, необходимых для успешной реализации информационной деятельности студента.

Другой точки зрения придерживаются при интерпретации понятия «информационная компетентность» такие исследователи, как Г. К. Селевко [14], А. В. Хуторской [16] и др., которые формирование содержания понятия «информационная компетентность» связывают с целенаправленной работой обучающихся при помощи информационных технологий со всеми видами информации, содержащихся в учебных предметах и образовательных областях, в частности, при дистанционных формах обучения.

В психолого-педагогической литературе встречаются и иные точки зрения, в зависимости от того, какие признаки в качестве главных выделяются авторами:

- обладание знаниями, умениями, навыками и опытом их использования при решении определённого круга социально-профессиональных задач средствами новых информационных технологий (А. Н. Завьялов) [6];
- способность решать профессиональные педагогические задачи с привлечением информационных и коммуникационных технологий (М. Б. Лебедева, О. Н. Шилова) [11];
- сложное индивидуально-психологическое состояние, достигаемое в результате интеграции теоретических знаний и практических умений работать с информацией различных видов, используя новые информационные технологии (О. Б. Зайцева) [7];
- особый тип организации предметно-специальных знаний, позволяющих

принимать эффективные решения в профессионально-педагогической деятельности (Е. В. Иванова) [8].

Неотъемлемыми компонентами информационной компетентности, по мнению исследователей (Н. А. Войнова, А. В. Войнов, А. В. Гоферберг и др.), являются компьютерная грамотность, информационная грамотность, пользовательская грамотность и информационное поведение, которые необходимо рассматривать в качестве структурных звеньев в рамках единой целостной системы обучения при поэтапном овладении соответствующими информационными знаниями, умениями и навыками.

Компьютерная грамотность представляет собой техническую сторону работы в процессе формирования информационной компетентности личности и представляет собой совокупность знаний, умений и навыков в работе с современной компьютерной техникой [3].

Информационная грамотность подразумевает под собой умение будущего специалиста идентифицировать вид необходимой информации, производить ее поиск, осуществить ее отбор и анализ, эффективно использовать в профессиональной деятельности.

В связи с этим можно отметить, что понятие информационной грамотности охватывает, прежде всего, технологическую сторону работы студентов с информацией, при этом выбор технологии работы определяется имеющимися техническими средствами.

Пользовательская грамотность в данном случае представляет собой приобретение устойчивых навыков использования информационных систем и пакетов прикладных программ в своей предметной области (текстовые процессоры, электронные таблицы, базы данных системы автоматизированного проектирования, Internet и т. д.), умение грамотно подготовить публикацию и презентацию [4].

В связи с этим информационная компетентность включает в себя систему специальных знаний в области информационных и коммуникационных технологий, ориентированных на формирование специальных информационных умений, информационной культуры, информационного мировоззрения, ценностных отношений.

В аспекте нашего исследования, важно подчеркнуть, что отличие грамотности от компетентности заключается в том, что грамотный человек владеет знаниями, а компетентный эффективно использует полученные знания в решении практических задач [3].

Под *информационным поведением* понимается совокупность усилий, предпринимаемых для получения, переработки и усвоения имеющейся информации, создания нового знания и передачи его профессиональному сообществу [7].

Обобщая генезис знаний о информационной компетентности, можно отметить, что на основании анализа различных научных подходов просматривается сущность дефиниции «информационная компетентность студента»,

которая рассматривается как результат сложного поэтапного овладения совокупностью знаний, умений и навыков в работе с информацией, активной ее интерпретации и присвоения как продукта самостоятельной деятельности.

Данный подход позволяет признать, что значительное место в ходе развития информационной компетентности студентов должно отводиться самостоятельным формам обучения, в процессе которых формируются навыки и умения информационно-аналитической деятельности, где обучающийся становится не объектом, а субъектом познавательной деятельности. При этом основное предпочтение отдается таким самостоятельным видам деятельности как поиск, обработка, осмысление, применение необходимой информации, которые, прежде всего, направлены на формирование умений информационно-аналитической деятельности, являющимися основой продуктивной деятельности личности на протяжении всей жизни.

Исходя из этого, можно выявить механизм развития информационной компетентности, ориентирующийся на научение и усвоение накопленных человечеством знаний; освоение той или иной информационно-практической, информационно-аналитической деятельности; развитие способности и готовности к непрерывному самообразованию через собственную, самостоятельную, самоуправляемую, учебно-познавательную и учебно-практическую деятельность. Следует отметить, что в данном случае самостоятельность рассматривается нами как качество конкретной личности, которое формируется на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей, определяющих, в свою очередь, его психологический тип и индивидуальный стиль мышления.

Как средство развития информационной компетентности, самостоятельная работа студентов, основываясь на анализе научно-педагогической литературы (В. А. Буряк, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, И. А. Зимняя, А. С. Косонова, О. А. Лапина, О. А. Нильсон, П. И. Пидкасистый, М. Н. Скаткин, Г. Н. Тигунцева и др.), трактуется нами как вид познавательной деятельности, в результате которого проявляется активность и независимость личности, инициатива, ответственность, способность действовать без посторонней помощи и руководства, как процесс усвоения определенной суммы знаний и способов деятельности и как сформированный элемент индивидуального опыта [10]. Отсюда следует, что самостоятельная работа, направленная на формирование информационной компетентности студентов, представляет собой сложный, перманентный, многоэтапный психолого-педагогический процесс. Основным действующим механизмом данного процесса являются индивидуальные качества личности и заинтересованность его в конечных результатах своего труда, а также интеллектуальные способности и особенности интеллектуального развития обучающегося.

Важно подчеркнуть, что при формировании информационной компетентности обучающихся основополагающую и целеполагающую роль в процессе учебной деятельности играет использование соответствующих методов обу-

чения. С их помощью преподаватель может получить реальную возможность организовать процесс обучения, направленный на формирование информационной компетентности так, чтобы студенты в соответствии со своими индивидуальными задатками, способностями могли достигнуть определенных результатов в различных областях знаний, осмыслить полученные знания и т. д., что поможет им в дальнейшем сформировать аргументированную точку зрения на многие жизненные проблемы.

Наиболее распространенным, на наш взгляд, является «метод проектов», который представляет собой такой процесс обучения, на основе которого обучаемому предоставляется возможность проявить свою индивидуальность и самодостаточность в создании какого-либо продукта.

В целом, «метод проектов» ориентирован, прежде всего, на самостоятельную работу студентов, которая, по нашему мнению, характеризуется активностью в данной деятельности, способностью к самостоятельной познавательной деятельности и способностью к самореализации, что в совокупности влияет на возрастание уровня информационной компетентности у обучающихся.

Таким образом, мы можем констатировать, что самостоятельная работа студентов в процессе формирования информационной компетентности выступает в качестве специфического педагогического средства организации и управления самостоятельной деятельностью студента, которая должна включать в себя метод учебного или научного познания. Информационная компетентность при этом может быть сформирована поэтапно через непрерывность и преемственность в рамках многоуровневого образовательного процесса, когда усвоение различных учебных дисциплин включают в себя знания и умения, необходимые для формирования компетентности, используя при этом как традиционные, так и информационно-компьютерные методы обучения. Использование информационных технологий обработки, хранения и передачи данных, в ходе данного процесса позволит будущим специалистам самостоятельно получать профессионально значимую информацию об изучаемых объектах и использовать ее для решения возникающих проблем.

Библиографический список

1. **Болотов, В. А.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – с. 8–14.
2. **Бочарова, Л. В.** Формирование информационно-коммуникативной компетентности будущего учителя [Рукопись]: автореферат канд. пед. наук: 13. 00. 08. / Л. В. Бочарова; Курский государственный университет, 2006. – 23 с.
3. **Войнова, Н. А.** Особенности формирования информационной компетентности студентов ВУЗА [Текст] / Н. А. Войнова, А. В. Войнов // Инновации в образовании. – 2004. – № 4. – С. 111–118.
4. **Гоферберг, А. В.** Формирование информационной компетентности студентов факультета технологии и предпринимательства [Электронный ресурс]: Дис. ... канд.

пед. наук: 13. 00. 08. – Ишим, 2006

5. **Гудкова, Т. А.** Формирование информационной компетентности будущего учителя информатики в процессе обучения в вузе [Рукопись]: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 08. / Т. А. Гудкова; Забайкальский государственно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского, 2007. – 22 с.

6. **Завьялов, А. Н.** Формирование информационной компетентности студентов в области компьютерных технологий (на примере среднего профессионального образования) [Рукопись]: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01. / А. В. Завьялов; Тюменский государственный университет, 2005. – 18 с.

7. **Зайцева, О. Б.** Информационная компетентность учителя образовательной области «Технология» [Текст] / О. Б. Зайцева // Педагогика. – 2004. – № 7. – С. 17–22.

8. **Иванова, Е. В.** Формирование информационной компетентности – важнейшая задача профессиональной подготовки учителя [Электронный ресурс] / Е. В. Иванова. – <http://ito.edu.ru/2003/II/3/II-3-3307.html>.

9. **Ионова, О. Н.** Теоретические аспекты формирования информационной компетентности взрослых в процессе дополнительного образования [Электронный ресурс] / О. Н. Ионова. – <http://ito.edu.ru/2006/Moscow/I/1/I-1-6146.html>.

10. **Лапина, О. А.** Самостоятельная работа студентов: организация и содержание [Текст]: Учеб. пособие / О. А. Лапина, Н. Г. Тигунцева. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – Иркутск: Изд-во ГОУ ВПО «Иркут. гос. пед. ун-т», 2004. – 104 с.

11. **Лебедева, М. Б.** Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать [Текст] / М. Б. Лебедева, О. Н. Шилова // Информатика и образование. – 2004. – № 3. – С. 95–100.

12. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка [Текст]: Ок. 57000 слов / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – 16-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1984. – С. 248.

13. **Петухова, Т. П.** Педагогические условия развития информационной компетентности будущих инженеров средствами самостоятельной работы [Текст] / Т. П. Петухова, М. И. Глотова // Вестник Оренбургского государственного университета. Том 6. – 2006. – № 1. – С. 4–14.

14. **Селевко, Г.** Компетенции и их классификация [Текст] / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – №4. – С. 138–143.

15. **Словарь** иностранных слов [Текст] – 9-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1982. – С. 241.

16. **Хуторской, А.** Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

УДК 37

И. А. Сивцева

ЦЕЛИ И ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Любые кардинальные изменения социально-экономического устройства

государства и общества неизбежно детерминируют изменения и в системе образования, на базе которых формируется новая типологизация личности. С одной стороны, переходы от эволюционного хода развития на революционные порождают новые типы личности, а с другой – закономерности развития человеческого сознания начинают определять бытие. Этап революционного изменения краток, но задает темп развития на многие десятилетия, на течение жизни многих поколений [1, с. 24].

В последнее время все больше внимания уделяется раскрытию тех закономерностей в обществе, которые проистекают на основе принятия реформаторских решений, направленных на модернизацию имеющегося, уже полученного, но требующего внесения изменений и корректив.

Причем, любые реформы, не подкрепляемые общественным осознанием их смысла и необходимости, а внедренные сугубо экономически, без мобилизации энергии духа, не могут привести к ожидаемым результатам. Практика показывает, что в формировании новых социальных условий особую роль играет образование.

Образование обладает непреходящей ценностью и по самой сути работает на будущее, закладывает основы грядущих изменений в обществе, определяя его развитие в прогрессивном или в регрессивном направлении.

Поэтому, речь об образовании должна идти как о сферах:

- культуuroобразующей;
- воспроизводства и непрерывного обогащения жизненных ценностей и идеалов и человека, и общества;
- обеспечивающей связь времен и преемственность поколений, но и непрерывное спиралевидное восхождение цивилизации в целом ко все более высоким вершинам человеческого духа и человеческого предназначения.

Важно особое внимание уделять изучению менталитета народа, его глубинных духовно-нравственных, культурных ценностей и мировоззренческих оснований, проявляемых в индивидуальном и общественном поведении людей. Характер человеческого поведения оказывается несопоставимым по своей значимости, духовной энергетике с любыми материальными ценностями или политическими акциями, но при условии его согласованного, массового проявления.

Смысл истории можно понять не путем изучения и сопоставления тех или иных исторических явлений, событий и фактов, а лишь на основе изучения истинных движущих, созидательных сил поведения человека и общества, лишь в её ментальном измерении. Точно так же, и предвидение будущего возможно только на основе изучения ментальных предпочтений и жизненных приоритетов человеческих сообществ [2, с. 17].

Ценностная характеристика образования предполагает рассмотрения трех взаимосвязанных блоков: образование как ценность государственная; образование как ценность общественная; образование как ценность личностная.

Чрезвычайно важно видеть их взаимопроникновение, взаимодополнение,

свидетельствующие о необходимости системного, комплексного подхода к анализу и синтезу данных характеристик. Только гармония всех трех блоков создает необходимые предпосылки для перехода от фактически внешней по отношению к сфере образования, преимущественно социокультурной и социально-экономической категории «ценность», к внутренней, собственно образовательной, психолого-педагогической категории «цель».

Рассмотрим главные аспекты обоснования ценностей и целей образования, требующих синтеза знаний, подходов и методов различных наук [3, с. 38].

Исторический аспект

Задача государства и институтов гражданского общества на современном этапе – поиск путей равноправного сотрудничества, поиск «золотой середины». Необходим полноценный диалог «на равных». Но, учитывая отсутствие такой традиции в нашей стране, процесс будет трудным и долгим.

Но не будем забывать, что процесс формирования гражданского общества должен носить естественный характер. Гражданское общество начинается с развитого самосознания личности, а его развитие возможно лишь усилиями самой личности, а его развитие возможно только при наличии свободной на то воли самой личности. Личность есть граница власти природы, власти государства, власти общества [4, с. 279].

Перспективы цивилизации во многом определяются тем, насколько успешно функционируют общественные системы в их взаимной связи, как единое целое, где каждое звено работает на целое, а целое стимулирует жизнеутверждающую силу частей.

Философский аспект

Понятие энтропии, введенное Р. Клаузиусом (XIX в.), как мера рассеяния тепловой энергии в замкнутой термодинамической системе, стала мерой вероятности информационных систем и явилась основой теории информации (Л. Сцилларда, К. Шеннона). Связь между вторым принципом термодинамики с теорией вероятности установлена Л. Больцманом и выражается знаменитой формулой, носящей имя этого ученого:

$$H = a \ln W$$

где H – энтропия, W – термодинамическая вероятность состояния.

Данная закономерность показывает, что убывание энтропии не является невозможным, а только маловероятным. Второй принцип термодинамики становится констатацией того факта, что информация теряется различными способами, что ведет к увеличению энтропии системы, но, чтобы приобрести новую информацию и уменьшить энтропию, следует затратить энергию.

На рубеже второй половины XX в. работами Э Шредингера понятие энтропии расширилось до понимания её как меры дезорганизации систем любой природы. Эта мера простирается от максимальной энтропии ($H=1$), т. е. хаоса, полной неопределенности, до исчезновения энтропии ($H=0$), соответствующего наивысшему уровню организации, порядка. С помощью

энтропии стало возможно количественно оценивать такие на первый взгляд качественные понятия, как «хаос» и «порядок». Если информация – мера упорядоченности, то энтропия – мера беспорядка. Таким образом, энтропия и информация служат выражением двух противоположных тенденций в процессах развития. Взаимосвязь понятий нашли отражение в формуле:

$$H + I = 1 \text{ (const)}$$

Если система эволюционирует в направлении упорядоченности, то её энтропия уменьшается. Это требует целенаправленных усилий, т. е. управления. «Мы плывем вверх по течению, борясь с огромным потоком дезорганизованности, которая в соответствии со II законом термодинамики стремится к всеобщему равновесию и одинаковости, т. е. энтропии, – пишет Н. Винер. – В мире, где энтропия в целом стремится к возрастанию, существуют местные временные островки уменьшающейся энтропии, это области прогресса» [6, с. 106].

Следовательно, на основании выше изложенного, можно сказать, что:

– традиции общества, коллективный дух и разум его членов, стиль и действующие кодексы поведения его лидеров и большинства граждан – не случайные продукты исторического опыта, а взаимосвязанные части единого целого – общественной культуры;

– в различных цивилизациях и культурах существуют свои ценностные системы, и каждое общество имеет свой доминирующий тип личности со своими ценностными ориентирами.

Таким образом, после каждого переворота в образовательной системе происходит переосмысление ценностей, переформулирование целей, задач, способов оценивания. Теперь речь уже идет о смещении акцентов в оценке значимости тех или иных результатов образования.

Роль государства в формировании гражданского общества выражается в поиске пути развития, который должен идти от социальной сферы к выбору экономической политики, а не наоборот; в разработке консолидационной национально-государственной идеологии, ориентированной на воспитание ответственного гражданина, обладающего адекватным времени способом мироощущения.

Роль образования заключается в формировании сознательной интегральной личности, ответственной за свои поступки, способной к саморазвитию и самоактуализации, ориентирующейся по своим потребностям и интересам, основанных на ценностях культуры.

Поэтому нужна соответствующая модель образования, обеспечивающая сохранение, возрождение и развитие культурных ценностей в современных условиях, неразрывную связь человека со своей истинной природой, аккумуляцию общечеловеческих гуманистических ценностей.

Психологический аспект

Личность во всем её многообразии определяется реальным бытием, дей-

ствительной жизнью человека и формируется в конкретной деятельности. Образ жизни человека, включающий в неразрывном единстве определенные исторические условия, материальные основы его существования и деятельность, направленную на их изменение, обуславливает психический облик личности, которая в свою очередь накладывает свой отпечаток на образ жизни.

Человеческую деятельность определяют динамические тенденции, выражающие направленность человека, осознанную связь индивида с чем-то, находящемся вне его, взаимоотношение внутреннего и внешнего. Так общественно значимое, должное, закрепляясь становится личностно значимым.

Возможность обратимости этой зависимости заключается в наличии установки на определенную линию поведения, что предполагает вхождение субъекта в ситуацию и принятие им возникающих задач.

Смена установки означает преобразование мотивации индивида, связанные с перераспределением того, что для него значимо. Установка возникает в результате определенного распределения и внутреннего взаимодействия тенденций, выражающих направленность личности, представляя их итог в состоянии динамического покоя и предпосылку, фон, на котором они в дальнейшем развиваются.

Складываясь в ходе развития личности и постепенно перестраиваясь в процессе её деятельности, установка как позиция личности, играет значительную роль в познании человеком действительности. Установка соотносительна с тенденциями, а тенденции выступают как стремления. Тенденции, образующиеся в процессе деятельности и побуждающие к ней, заключаются в потребностях, интересах и идеалах.

Сами потребности и интересы личности возникают и развиваются из изменяющихся и развивающихся взаимоотношений человека с окружающим его миром. Потребности и интересы человека историчны; они развиваются, изменяются, перестраиваются; развитие и перестройка уже имеющихся потребностей и интересов сочетается с появлением, зарождением и развитием новых. А возникновение новых потребностей побуждало ко все более разносторонней деятельности для их удовлетворения. Таким образом, когда осознается предмет, на который направляется влечение, выражение потребности становится осознанным и предметным желанием, человек начинает понимать чего он хочет, и может организовать свое действие. Сознательность человека неразрывно связана с действительностью, а действенность – с сознательностью.

С. Л. Рубинштейн в статье «Принцип творческой самодеятельности» пишет, что «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть, направлением его деятельности можно определять и формировать его само-

го. На этом зиждется возможность педагогики, по крайней мере педагогики в большом стиле» [7, с. 646].

Более двадцати лет назад появилась первая публикация В. Ф. Моргуна по монистической концепции многомерного развития личности. Это одна из концепций описания природы личности. Он дает следующее определение личности: «Личность – это активно осваивающий и сознательно преобразующий природу, общество и собственную индивидуальность человек, обладающий уникальным динамичным соотношением пространственно-временных ориентаций, потребностно-волевых эстетических переживаний, содержательных направленностей, уровней освоения и форм реализации деятельности, которое обеспечивает свободу самоопределения в поступках и меру ответственности за их последствия перед природой, обществом и своей совестью».

Сходной концепцией многомерного развития личности В. Ф. Моргуна является классификация типов личности А. М. Кушнера. Она может быть представлена графически с помощью трехмерной системы координат, сочетание которых дает восемь типов личности. А. М. Кушнер предлагает использовать следующие полярные оси-шкалы:

- ценностной направленности личности (в наличии данной оси модель совпадает с моделью В. Ф. Моргуна) на которой отражено соотношение направленности на себя (эгоизм) и направленности на других (альтруизм);
- социальной продуктивности, на которой отражается соотношение социальной продуктивности (производства) и индивидуального потребления личности;
- уровня деятельности, на которой отражается соотношение самостоятельности и зависимости в деятельности.

Соотношение уникально для каждой личности в конкретный момент времени. Согласно А. М. Кушнеру, модель имеет трехмерный пространственный вид, где шкала направленности вертикальная, шкала продуктивности и деятельности горизонтальные [8, с. 66].

Если сочетать эту модель с векторной диаграммой по изображению многомерной структуры личности В. Ф. Моргуна, то получим следующие модели типов личности по ЮНЕСКО:

1. до 1917 года: интегральный тип с направленностью на других;
2. 1917 – 30-е годы: переходное состояние;
3. 1930 – 80-е годы: адаптивный тип с направленностью на других;
4. 1980 – 90-е годы: переходное состояние ;
5. с 1995 года: интегральный тип с направленностью на себя.

Человеческая личность должна быть определена как существо, принадлежащее к порядку природному, к порядку духовному и к порядку социальному. Личность – социальна, внедрена в общество и призвана к общественной жизни [3, с. 192].

Социальный аспект

В мире существует не одна, а множество локальных цивилизаций, способных сохранять свои типические особенности в различных общественных формациях. Цивилизационный подход ставит человека в центр изучения прошлого и настоящего общества. Концепция цивилизации открывает возможность различать в истории общества не только противостояние общественных групп и классов, но и область их взаимодействия на базе общечеловеческих ценностей, область социально-культурного консенсуса. Цивилизации не совпадают с формациями как во времени, так и в пространстве. Они отражают разные типы культурно-исторической общности и типы динамики.

Понимая под цивилизацией динамическое образование эволюционного типа, А. Тойнби обнаружил в качестве основополагающего механизма цивилизационного развития «ответ на вызов». Он описал 5 типов вызова: вызов суровых земель, вызов новых земель, вызов ударов, вызов давления, вызов ущемления. Из всех этих вызовов для народов Якутии наиболее плодотворный ракурс открывается при осмыслении вызова суровых земель. Тойнби считает, что благоприятные природно-климатические условия враждебны развитию цивилизации.

Одним из критериев роста цивилизации, по определению Тойнби, является усиливающаяся власть над человеческим окружением и природной средой. Великий историк не свободен от ценностей западной техногенной цивилизации и вводит момент соперничества, конфликта. Между тем цивилизации по своей сути – более консенсусные образования, чем конфликтные, только в результате действия первых могут сохраниться локальные типы цивилизаций.

Холод является основным формирующим фактором жизнедеятельности всей биосферы Севера, включая человеческое сообщество. Именно благодаря низким температурам воздуха возникла локальная циркумполярная цивилизация. Её основное отличие от других типов цивилизаций состоит в максимальной реализации потенциальных возможностей человека в агрессивных условиях холода, оставляющего человеку минимальные возможности для поддержания жизненно важных источников: тепла, пищи и света. С точки зрения техногенной цивилизации и человека западной культуры. Жизнь на Севере представляется наказанием и унылым прозябанием в плену царства холода и льда. При этом одной из ведущих ценностей техногенной цивилизации является стремление к преобразованию природы, изначально противоречивая, конфликтная зависимость от природы.

Таким образом, Северная культура сформировалась на ценности консенсусного отношения с агрессивной природой, тогда как техногенная западная была нацелена на преобразование весьма благоприятной для жизнеобеспечения человека природы в соответствии со своими интересами, то есть на конфликтной основе. Это основополагающее отличие ценностного сознания носителей двух типов локальных цивилизаций пронизывает всю их духовную культуру.

Другой особенностью является особо жесткая связь индивида со своей социальной группой, этносом. Групповая структура общества и место в ней человека определяют границы его жизненных возможностей. Нормы групповой культуры оказывают мощное воздействие на его мотивы, ценности, ориентации. Таким образом, глубоко укорененное в психике чувство зависимости человека от сил природы и наличного социального порядка формируют ведущий принцип функционирования этих цивилизаций. Этим принципом является воспроизводство, сохранение биологических и социальных условий жизни, верность традиции, пронизывающей все сферы общественного и индивидуального бытия. С этой точки зрения присущую таким цивилизациям систему детерминант предлагается назвать космогенной. Ибо космос, мировой порядок организует смысл их жизнедеятельности по законам природы и человеческого общежития [10].

Библиографический список

1. **Цирульников, А. М.** История образования в портретах и документах: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 272 с.
2. **Новиков, А. Г., Пудов А. Г.** Менталитет северян в контексте циркумполярной цивилизации. Монография. – Якутск: Изд-во ЯГУ, 2005. – 178 с.
3. **Гершунский, Б. С.** Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 432 с.
4. **Бердяев, Н. А.** О человеке, его свободе и духовности: Избранные труды. / Ред.-сост. Л. И. Новикова, ... – М.: Московский п-с институт: Флинта, 1999. – 312 с.
5. **Гумилев, Л. Н.** От Руси до России: очерки этнической истории. – М.: Айрис-пресс. – 2005. – 320 с.
6. **Абдеев, Р. Ф.** Философия информационной цивилизации. – М.: ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
7. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.: кл. – (серия «Мастера психологии»).
8. **Остапенко, А. А.** Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. – М.: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. – 384с.
9. **Спиркин, А. Г.** Философия: для технических вузов. – М.: Гардарики, 2003. – 368 с.
10. **Винокурова, У. А.** Ценностные ориентации якутов в условиях урбанизации. – Новосибирск: ВО «Наука». Сибирская издательская фирма, 1992. – 144 с.

УДК 378.078:01

Т. В. Панкова

ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

К концу XX в. роль знаний во всем мире невероятно возросла, уровень владения которыми начинает определять политический и хозяйственный статус государства. Для успешной работы в таких условиях государствам нужны высококвалифицированные специалисты, отвечающие самым высоким требованиям современности. В связи с этим образование превращается в один из источников самых ценных стратегических ресурсов – человеческого капитала и знаний, что, в конечном счете, определяют общий уровень развития общества. Главным ускорителем его развития становится информатизация общества, которая, в свою очередь, практически невозможна без компьютеризации системы образования. Возникнув вместе с появлением компьютера, данная принципиально новая проблема не может использовать опыт прошлых веков, как это делается в классической педагогике и вынуждена развиваться только «изнутри», формируя свою научную базу одновременно во всех необходимых сферах. Это придает проблеме компьютеризации образования особую актуальность, выводит ее на первое место в группе первоочередных задач современной педагогики.

Высокое качество образования сейчас невозможно без всеобщей компьютеризации учебных учреждений. Только в 2004 г. правительство Московской области выделило 21 миллион рублей на оснащение средствами информатики сельских школ: оборудованы 84 компьютерных класса, в 206 отдаленных сельских и 37 городских и поселковых школах установлены приемные спутниковые станции. К 2005 г. завершилась областная целевая программа «Развитие образования в Московской области на 2001–2005 гг.», в которой участвовали и Егорьевские школы. За эти годы удалось реализовать 22 проекта этой программы.

В настоящее время система образования в Егорьевском районе находится на подъеме. Одно из главных направлений совместной работы руководства района и образовательных учреждений – укрепление материально-технической и учебной базы школ.

Реальный уровень компьютеризации учебного процесса можно проанализировать, обратившись к результатам исследования состояния компьютеризации общеобразовательных школ г. Егорьевска, проведенного в 2006–2007 учебном году, в основу которого были положены следующие показатели:

- количество персональных компьютеров;
- наличие внутришкольной сети;
- наличие связи с Интернет;
- изучение предмета «Информатика» по годам обучения (в соответствии с учебными планами);

- использование компьютеров в изучении других предметов;
- использование компьютеров в организации и проведении внеклассных мероприятий.

Как следует из результатов исследования, в период с 2004 по 2005 год компьютерами обеспечены все школы города и района, кроме трех школ начального образования. 100% школ обладают внутришкольной компьютерной сетью, имеют выход в высокоскоростной Интернет. Выход в сеть Интернет осуществляется через локальную школьную сеть и для учащихся его использование является бесплатным. Однако только 18% школ используют компьютеры в учебном процессе на уроках информатики, иностранного языка, литературы.

В ходе осуществления федерального проекта «Компьютеризация школ – 2006–2007» во все основные школы района (33 общеобразовательных учреждений) было поставлено около 90 компьютеров, сетевое оборудование, модемы, принтеры и программное обеспечение на общую сумму около 7 млн. рублей.

Следует отметить, что в школах Егорьевска компьютеризация учебного процесса вскрывает те же проблемы, что в других городах России: низкая информационная культура педагогов; неготовность преподавателей к применению информационной технологии в обучении и др. Имея компьютерную технику, образовательные учреждения все в большей степени нуждаются в современном информационном учебно-методическом ресурсе, размещенном в глобальной сети, и учителях, умеющих его использовать.

В настоящее время типичной для школ является ситуация, при которой основным учителем в школе, умеющим полноценно пользоваться компьютером, является учитель информатики. Учитывая, что все компьютеры сосредоточены в кабинете вычислительной техники, их использование предполагается на уроках информатики. Если школа приобретает компьютерные программы для изучения других предметов, то возможно редкое проведение таких уроков в кабинете вычислительной техники, естественно при непосредственном участии учителя информатики как единственного специалиста, способного запустить эти программы на компьютерах.

Это особенно недопустимо в условиях, когда 85% школ имеют 33 интерактивные доски, 45 электронных проекторов, все школы имеют в активе не менее до 200 программ, размещенных на компакт-дисках для проведения уроков по различным учебным дисциплинам.

В школах города и района работают 803 учителя-предметника, однако ныне действующая система курсовой переподготовки позволяет повысить квалификацию по информационным технологиям только 70 человек в год.

К сожалению, сказывается инертность учителей, некоторая боязнь компьютерной техники, неуверенность в собственных силах. Но, тем не менее, около 50% учителей школ прошли компьютерные курсы при Институте повышения квалификации г. Москвы, в Орехово-Зуевском педагогическом

институте, в Академии последипломного образования.

Для расширения охвата педагогических работников курсовой переподготовкой в области информационных технологий, организации массового компьютерного всеобуча учителей-предметников предполагается создать два уровня системы повышения квалификации по новым информационным технологиям.

Первый уровень (региональный). Повышение квалификации в области применения информационных технологий осуществляется для следующих категорий педагогических и руководящих работников:

- руководители методических объединений, учителя-координаторы по различным предметам (2–3 человека по каждому предмету);
- учителя информатики;
- другие категории педагогических работников и руководителей, имеющие навыки работы с компьютерной техникой.

Второй уровень (местный). Организация массовых краткосрочных курсов компьютерной грамотности для учителей и других работников школ на базе создаваемых территориальных межшкольных центров.

Тем не менее, далеко не все учителя, окончившие курс дополнительного компьютерного образования, могут эффективно использовать полученные знания в профессиональной педагогической деятельности, так как владение персональным компьютером на уровне пользователя (компьютерная грамотность) не сопровождается разработкой педагогических основ организации обучения с использованием компьютерной техники и не означает умения эффективно использовать данное техническое средство в решении профессиональных задач.

В процессе реализации находятся 9 программ развития компьютеризации школ, предусматривающих, в том числе, оснащение компьютерами школьных библиотек, что поднимает проблему формирования информационно-коммуникационной компетентности библиотекаря образовательного учреждения.

При компьютеризации процесса образования в образовательных учреждениях, естественно, встает задача совершенствования педагогической компетентности учителя, а точнее одной из ее составляющих: информационно-коммуникационной компетентности. Обеспечение доступа в Интернет, создание единого информационного пространства города и района, а в ближайшем будущем и всей области – шаг в этом направлении. Важной является разработка эффективных и интересных для учителя систем дистанционного обучения.

Проект создания единого информационного пространства предполагает, прежде всего, создание сайта, на котором будет размещаться информация об образовательных программах, обо всех школах, лицеях и гимназиях города и района.

Предполагается, что с появлением единого информационного простран-

ства у его участников появится возможность улучшить образовательный процесс с помощью дистанционных технологий (учебники, методические пособия в он-лайн режиме).

Пока еще в процессе решения проблема организация доступа общеобразовательных учреждений к сети Интернет, в которой размещены информационно-образовательные ресурсы.

Все общеобразовательные школы имеют выход в Интернет, однако причём значительное большинство из них не обеспечивают даже кратковременной работы в Интернете всего класса одновременно.

Постепенно решается проблема защиты образовательных учреждений, имеющих выход в Интернет, от посещения учащимися страниц глобальной сети, пропагандирующих культ насилия, жестокости и вседозволенности.

Требуют решения проблемы создания учебных программ и электронных библиотек, развития дистанционного обучения, модернизации и развития существующей сетевой инфраструктуры и увеличение пропускной способности используемых каналов. Только в этом случае они могут стать потребителями информационных и телекоммуникационных услуг для учреждений среднего общего и профессионального образования.

Таким образом, реализация вышеобозначенных мероприятий позволит:

- создать условия для повышения качества образования за счет эффективного использования современных информационных технологий, довести число компьютеров в общеобразовательных учреждениях до соотношения: один компьютер – на 70 учащихся;
- создать условия для обеспечения равных возможностей всем жителям города на получение образования всех уровней и ступеней;
- обеспечить доступ учащихся и преподавателей 85% общеобразовательных учреждений и 100% профессиональных учебных заведений района к глобальным информационным ресурсам, обеспечить высокоскоростное соединение вузов с сетью Интернет с пропускной способностью не менее 500 Кб/с;
- защитить образовательные учреждения от негативного влияния отдельных страниц Интернета, культивирующих насилие, вседозволенность и порнографию;
- создать сеть территориальных ресурсных центров, осуществляющих обслуживание программно–аппаратных средств образовательных учреждений и краткосрочные курсы компьютерного всеобуча для педагогических работников общеобразовательных школ;
- провести повышение квалификации или краткосрочные курсы для учителей и 80% руководителей общеобразовательных учреждений в области новых информационных технологий;
- повысить качество обучения в сельской местности путем организации доступа отдаленных школ к образовательным методическим ресурсам, подготовки специалистов в области новых информационных технологий для

каждой сельской школы;

- создать электронные учебно–методические материалы и программно-методическое обеспечение для образовательных программ;
- создать условия для развития технологии интерактивного дистанционного обучения, в том числе для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, получения ими полноценного образования и необходимой специальной (коррекционную) помощи;
- развить систему поиска одаренных детей и работы с ними на основе использования возможностей новых информационных технологий для организации общения одаренных детей с ведущими преподавателями и учеными вузов Московской области;
- внедрить информационные технологии в сферу управления научно-образовательным комплексом.

Таким образом, всевозрастающая изменчивость мира, в котором сильно ускоряется процесс появления новых знаний и постоянно возникает потребность в новых профессиях, требует от педагога готовности к постоянному обновлению и непрерывному совершенствованию своих профессиональных возможностей. Задача воспитания учащегося, подготовленного к жизни и взаимодействию в современном информационном обществе, может быть решена только учителем, владеющим современными информационными технологиями.

РАЗДЕЛ V

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 371

А. В. Уткин

РОССИЙСКОЕ УЧИТЕЛЬСТВО КАК СУБЪЕКТ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКА

Русское просвещение условно можно разбить на два этапа: XVII век, представляющий собой переходную эпоху и век XVIII, т. е. собственно Просвещение, начало которого ознаменовали грандиозные реформы Петра I, а высшей точкой стала деятельность Екатерины II. До- и послепетровская Россия, это, по мнению многих специалистов, две совершенно разные страны. Весь XVIII век идет борьба старого и нового, допетровских порядков и европейских обычаев, происходит кропотливая работа по воспитанию нового человека, закладываются основы светского мировоззрения: формируется система светского образования, развиваются наука и искусство. Однако полностью процесс перестройки русского общества завершается только в XIX веке [9, с. 255].

Результатом школьной реформы, проведенной Екатериной II в 1782–1786 гг., стало создание единообразно устроенных бессловесных учебных заведений, с едиными учебными планами, классно-урочным обучением, единой методикой, что послужило основой для дальнейшей реформы образования в правление Александра I.

Вступив на престол в 23-летнем возрасте, в Манифесте 12 марта 1801 г. Александр I, заявил, что будет управлять «Богом врученным» ему народом «по законам и по сердцу в Бозе почивающей августейшей бабки нашей Екатерины Великой» [6, с. 21], тем самым, подчеркнув свою приверженность политическому курсу Екатерины II.

Предпринятые правительством Александра I преобразования в школьном деле начались с создания «особого министерства, которое бы заботилось об умственном и нравственном развитии его подданных, равно как и о распространении среди них полезных знаний» [16, с. 163]. Члены неофициального комитета при государе (П. Строганов, Н. Новосильцев, А. Чарторыский, В. Кочубей) сходясь в признании необходимости центрального органа по делам образования, расходились в подробностях и даже в названии его. По словам В. Я. Стоюнина, «возник вопрос, как назвать это министерство: общественного образования или общественного воспитания. После долгих споров нашли, наконец, третье слово просвещение, на котором и остановились. Решили – быть министерству народного просвещения». Описывая эту

дискуссию, В. Я. Стоюнин заключает, что понятия «воспитание, образование, просвещение» у всех были достаточно сбивчивы и неясны. Эпитет «народное» имел скорее государственный смысл, так как путь к просвещению народа «был завален мусором крепостного права» [Там же, с. 164].

Манифест 8 сентября 1802 г. вверял ведению министерства «типографии частные и казенные, издания ведомостей и всякие периодические издания, народные библиотеки, собрания редкостей, натуральные кабинеты, музеи и школы всех типов» [22, с. 363]. Первым министром был назначен председатель екатерининской Комиссии о народных училищах граф П. В. Завадовский, по меткой характеристике А. А. Корнилова, «обленившийся екатерининский вельможа» прослуживший в этой должности до 1810 года, но в помощь ему «был образован целый комитет (Главное правление училищ) из лиц весьма просвещенных и преданных делу» [8, с. 75].

Реформа народного образования осуществлялась на протяжении 1802 – 1804 гг., в ее подготовке участвовали известные ученые и педагоги: Н. Я. Озерецковский, С. М. Румовский, Ф. И. Янкович де Мириево и др. На первом этапе (до 1815 г.) правительство намеревалось провести реформы в духе Просвещения, так как планы реформирования образования были в известной степени следствием либерализма молодого царя, в числе воспитателей которого в течение 11 лет был выходец из Швейцарии Ф. Ц. Лагарп – убежденный сторонник идей Просвещения и республиканец по взглядам.

Документы, конституирующие реформу, декларированные еще в «Наказе» Екатерины II подтверждали передовые идеи светского образования – бесплатность, бесплатность, преемственность образовательных программ и учреждений. Гуманистические задачи воспитания – приучение учащихся к трудолюбию, возбуждение охоты к учению, воспитание честности и благонравия, исправление дурных наклонностей, - определяют общие требования к учительству. Продолжая устройство школ, начатое при Екатерине, Александр I, по глубокому убеждению современников, сознает «необходимость образования для самой личности человека, видя в нем в то же время и единственное средство воспитания граждан государства» [18, с. 36].

В январе 1803 г. издается Указ «Об устройстве народных училищ», который вводит в действие «Предварительные правила народного просвещения». Первым параграфом «Предварительных правил», составленных, как отмечает П. Н. Милюков, под влиянием французских образцов времени революции (проекта Кондорсе), определено было, что «народное просвещение в Российской империи составляет *особую государственную часть*, вверенную министру сего отделения и под его ведением распоряжаемую Главным училищ Правлением». Дальнейшие параграфы тех же правил устанавливали и все последующие ступени учебной иерархии [11, с. 281].

Согласно «Предварительным правилам», вся европейская часть России была поделена на шесть учебных округов. В Московский округ вошло

10 губерний, 8 – в Виленский, 4 – в Дерптский, 5 – в Санкт-Петербургский, 11 – в Харьковский, 13 – в Казанский [7, с. 20].

Центром каждого учебного округа стал университет, ему подчинялись все учебные заведения округа: гимназии (4 года обучения), начальная средняя школа – уездные училища с двухгодичным сроком обучения и приходские училища, одногодичные, учреждаемые церковными приходами во всех городах и селениях России, частные учебные заведения и пансионы. Все высшие и средние учебные заведения учреждались только как мужские.

Преимственность и логичность создаваемой школьной системы позволили многим историографам характеризовать деятельность правительства как «самый полный и стройный план организации дела народного образования, какой когда либо был выработан русским правительством до самой революции 1917 года» [20, с. 28].

В ноябре 1804 г. были опубликованы «Устав университетов Российской империи» и «Устав учебных заведений, подведомых университетам». Эти официальные документы были заключительным этапом работы правительства и активных деятелей русского просвещения по определению основных принципов государственной системы народного образования, рассчитанной не только на дворянство и духовенство, но и на непривилегированное население.

Мировоззренческой и информационно-методической основой Уставов 1804 г. явились проекты и уставные документы XVIII века – значительная часть статей контекстуально и (или) дословно совпадает с «Руководством учителям народных училищ» (1783 г.) и «Уставом народных училищ» (1786 г.).

Именно этим можно объяснить доминирование в Уставе инструктивно-методических требований к учителю, определяющих общие правила преподавания, основой которых был гуманистический подход в выборе содержания и способов воспитания. В данном контексте особое внимание уделяется обязанностям учителей, которые с достаточной степенью условности можно разделить на общие и частные.

Учитель, говорится в Уставе, при обучении «не должен пренебрегать детьми бедных родителей, но всегда иметь в памяти, что он приготовляет членов обществу», должен стараться, чтобы ученики «преподаваемые им предметы понимали ясно и правильно», «ему больше следует надеяться на «свою прилежность и порядочные правила», нежели «на чрезмерный труд учащихся», заботиться больше «об образовании и изощрении рассудка» детей, «нежели о наполнении и упражнении памяти», возбуждать у учеников «охоту и привязанность к наукам». Переход к нравственной основе деятельности учителя определяются необходимостью «дать уму и сердцу надлежащее направление, положить в них твердые основания честности и благонравия, исправить и преодолеть в них худые склонности» [3, с. 36].

Так как учителя «занимают у своих учеников место родителей, строгость их не должна иметь в себе ничего сурового, благосклонность ничего мягкосердечного...они не должны быть ни сердиты, ни вспыльчивы...хорошо знать свойства и нравы детей, дабы можно было лучше управлять ими» [Там же, с. 37].

К частным же требованиям относятся: взаимопомощь и поддержка среди самих преподавателей, уважительное отношение к коллегам, сохранение «невинных нравов» воспитанников, вежливость, учтивость, способность к самообразованию и т. д.

Введение в действие Устава 1804 г. вновь обозначило проблемы реформирования народного образования, важнейшими из которых были «недостаток педагогического персонала, скудость материальных средств, недоверие общества к новой системе просвещения» [15, с. 67]. Поэтому на практике Устав не был реализован ни структурно, ни содержательно в полном объеме.

С. В. Рождественский в историческом обзоре деятельности Министерства народного просвещения в первые годы его существования, указывает на три важнейшие причины катастрофического положения с учительскими кадрами:

– материальная необеспеченность и низкое социальное положение учителя отвращали учащуюся молодежь от карьеры учителя;

– педагогический труд менее, чем какой либо другой, встречал сочувствие со стороны сословных традиций общества..., в глазах дворянства педагогическая профессия была менее других совместна с дворянским сословием;

– лицам из податных сословий само правительство сначала ставило «некоторые препятствия», лишь в 1812 г. появилось разрешение принимать в Департаменты Министерств (в том числе «на учебную службу») лиц из податных состояний [15, с. 67].

В этих условиях правительству снова пришлось прибегнуть к единственному ресурсу, используемому в отношении учительства в XVIII веке – епархиальным архиереям было предписано командировать на должности учителей уездных училищ и гимназий семинаристов, а в сельских приходских училищах должны были обучать приходское духовенство и причетники [11, с. 84].

М. И. Демков приводит в качестве примера Новгородскую губернию, где в 1806 г. духовенством было открыто до 110 сельских школ – «число громадное для того времени». Местные священники «приняли в них на себя безвозмездно учительские должности и даже некоторые уступили под школы свои дома» [4, с. 38].

Патриотические настроения М. И. Демкова, впрочем, совершенно не разделяет Н. В. Чехов, отмечая, что в дореформенное время профессиональные учителя были только в городских приходских училищах, да и то на эту должность многие попадали случайно. В сельских школах учителями являлись «молодые люди из духовного звания: дети священников, дьяконов или псаломщиков, кончившие духовные училища, а иногда и семинарию. Но места

учительские они занимали только временно до получения священнического или дьяконского места» [19, с.107].

Лица, окончившие семинарии или духовные училища, недоучившиеся гимназисты, закончившие уездные училища разночинцы – таков был контингент учителей в начальных школах первой половины XIX века. Правомерен вывод Н. В. Чехова о том, что в дореформенное время «учителя начальных школ не составляли однообразной массы, и ничто общее не объединяло их» [Там же, с. 107].

Необходимость создания государственной системы педагогического образования была настолько насущной проблемой, что правительство Александра I вынуждено было осуществить комплекс мероприятий по подготовке учителей, важнейшими из которых были следующие: открытие педагогических институтов при каждом университете; воссоздание учительской семинарии, преобразованной в 1804 г. в Петербургский учительский институт, который с 1816 г. реорганизуется в Главный педагогический институт с шестилетним сроком обучения для подготовки учителей средних и высших учебных заведений; подготовка в гимназиях учителей для уездных и приходских училищ. Традиционно участвовали в создании кадрового потенциала духовные учебные заведения, которые являлись самым массовым поставщиком для замещения вакантных учительских должностей.

В «Правилах для Петербургского педагогического института», утвержденных в апреле 1804 г. определялись не только педагогические задачи образовательного учреждения, но и то важное призвание, которое предназначалось государством будущим учителям. В параграфе 90 этих правил говорится, что студенты должны приготовить себя «наставниками юношества в своем отечестве... исполнить надежды правительства, избравшего их орудием к приведению в действие великого предприятия распространять во всех условиях просвещение. Мысль о сем должна быть единственной мыслью при всех их занятиях и руководствовать их во всех поступках, чтобы образовать юношество совершеннее, надобно иметь самому все составляющие истинно образованного по уму и сердцу наставника. Не надобно разделять понятий о познаниях от понятий о благонравии в истинном просвещении. Почему студенты... должны приложить все старание, чтобы приготовить нравственность свою в пример другим, а познание в наставление» [23, с. 58].

С апреля 1810 г. Министерство народного просвещения возглавляет попечитель Московского учебного округа граф А. К. Разумовский. Сын богатого гетмана, он получил образование за границей и был по отзыву одного из современников «самым ученым, образованным и умным человеком тогдашней аристократии..., придворным человеком с замечательным ученым образованием» [21, с. 79]. Однако А. К. Разумовский, будучи хорошим администратором, слабо разбирался в особенностях педагогической деятельности. Так, по свидетельству Е. Шмид, когда известный педагог швейцарец Иоанн фон Муральт был ему представлен в 1810 г., то «имел случай убедиться, что

министру не было известно ни имя Песталоцци, ни метод его, ни даже ни одного сочинения по этому предмету» [Там же, с. 79].

Отсутствие педагогических и научно-методических знаний компенсировалось министром в распоряжениях директивно регламентирующих положение учителей. На их основании ни один учитель не имел права переходить на службу в другое ведомство (12 мая 1810 г.), учителям запрещалось обращаться с ходатайством к кому-либо, кроме своего непосредственного начальства под угрозой занесения в «черный список» Министерства (7 февр. 1811 г.), вводилась система контроля результатов педагогической деятельности.

В циркуляре от 8 июля 1810 года «О способах преподавания» Главное правление училищ указывало на то, что «во многих училищах преподаются науки без всякого внимания к пользе учащихся, что учителя стараются более обременять, нежели изоцрять память их... , заставляя заучивать наизусть от слова до слова то, из чего ученик должен удерживать одну только мысль и доказывать, что понимает ее» [1, с. 39].

Вводя сложную систему контроля над учителями в знании «методы учения не механической, но способствующей к действительному обогащению ума полезными и нужными истинами», в циркуляре вместе с тем, подчеркивается необходимость организации активной воспитательной деятельности с учащимися, так как «обманывается надежда правительства и употребляемые им на воспитание издержки остаются мало вознагражденными» [Там же, с. 39]. Очевидно, что уровень квалификации учителей и реализация ими воспитательных функций не отвечали требованиям Главного правления училищ.

Попытки связать в единое целое дидактические и воспитательные требования к учителю наглядно демонстрируют материалы Министерства народного просвещения. Так, в «Периодическом сочинении о успехах народного просвещения» за 1811 г. было помещено философско-педагогическое эссе студента института В. Соколова на тему «Довольно ли одних познаний для хорошего учителя». Отражая официальную идеологию государства в области образования, актуальный уровень развития философской и педагогической мысли, мировоззренческие идеи профессорско-преподавательского состава института среди важнейших качеств учителя, автор выделяет, прежде всего, познания, «ибо они то собственно составляют его достоинство, они то дают ему право на то состояние, которым он пользуется... и чем сии познания разнообразнее, обширнее, основательнее, тем совершеннее учитель; но если он и при самых высших познаниях ограничивает себя одной только теорией, то сего еще весьма недостаточно. Хороший учитель, в полном значении достойный сего наименования, теорию должен соединять с практикой, должен быть хорошего поведения» [13, с. 653].

Общественное назначение учителя в сочинении студента трактуется в традициях программных документов Екатерининской школьной реформы 1782–1786 гг.: учитель «должен питомцев своих образовать для общества,

воспитать деятельных и приверженных к своему отечеству граждан». Личность учителя имеет исключительное значение для выполнения этой цели, так как слова его не окажут никакого действия, если он сам «не исполняет своей должности, нарушает справедливость, не любит ни отечества, ни людей» [Там же, с. 656].

Описывая нормативную модель идеального учителя, студент по понятным причинам не касается проблемы положения учителей как социально-профессиональной группы. Вместе с тем, анализируя заявления высоких государственных чиновников (министра – попечителя учебного округа – профессора университета), складывается объективное представление о соотношении желаемого и действительного в обеспечении страны педагогическими кадрами и реальном положении учительства.

Так, спрашивая разрешение в 1816 г. занимать профессорам и учителям по несколько должностей с присвоенными им окладами, министр прямо объяснил недостаток в учителях необеспеченностью и социальной приниженностью педагогической профессии, от того «никто не избирает добровольно сего рода службы; все стремятся к другим, выгоднейшим и более уважаемым» [15, с. 136].

Харьковский попечитель граф С. О. Потоцкий высказался в 1817 г. более резко: «учителя – говорил он – при многотрудной и изнурительной должности, не получая ни от правительства, ни от частных людей достаточных средств к содержанию себя и семейства, должны наконец возненавидеть носимое ими звание и искать случая перейти в другой род службы» [Там же, с. 136].

В 1818 г. проверяющий училища Ярославской и Костромской губернии профессор Каченовский характеризует состояние учителей как «одно из самых невыгодных, от чего не многие места занимают людьми, отлично достойными, а некоторые остаются по несколько лет праздными» [21, с. 108]. Каченовский прямо указывает на две причины, определяющие низкий статус учительства как социально-профессиональной группы: нищенское жалование и отсутствие перспектив служебного роста в чиновничестве.

Единственным способом, позволяющим несколько улучшить положение учительства, стало установление платы за обучение, которая впервые была введена в 1805 г. в гимназиях и уездных училищах Дерптского округа, а с 1819 г. узаконена на всей территории России с примечанием «в зависимости от местных обстоятельств».

По окончании наполеоновских войн, как отмечает С. В. Рождественский, начинается новый этап в развитии российской системы образования. Это связано с тем, что в политике Императора Александра, как и в личных его убеждениях и характере, «совершалась глубокая перемена, отражавшая общий кризис в политической и культурной жизни Европы: наступало торжество реакции против результатов великой французской революции и просвещения XVIII века» [15, с. 105]. Вера и религиозность стали мировоз-

зренческим фундаментом очередной модернизации системы образования.

В 1813 г. в Санкт-Петербурге под «особенным покровительством» Александра I и патронажем Британского библейского общества открылось Русское библейское общество, основной задачей которого стало распространение Св. Писания на русском языке. По свидетельству Е. Шмид, «представители высших слоев общества и лица, занимавшие видные должности, считали долгом стать в его ряды; *все попечители учебных округов, все влиятельные люди в министерстве народного просвещения* (выделено нами) спешили последовать тому же примеру...» [21, с. 96]. О масштабах религиозной пропаганды говорит следующий факт – в течение 10 лет было роздано бесплатно 700 тыс. экземпляров Библии, и в пользу общества поступило до 3,5 млн. рублей.

В специальном постановлении Александр I приказал «чтобы отныне навсегда постановлено было коренным и неизменяемым правилом во всех учебных заведениях военного и гражданского ведомств как обучать юношество закону Божьему, так и при ежегодных публичных испытаниях всегда начинать экзамен с сего предмета, яко заключающего в себе главную и существенную цель образования, при чем приглашать на испытания духовенство» [Там же, с. 97].

На правительственном уровне отмечалось, что успешная деятельность Библейского общества служит признаком решительного противодействия поверхностному материализму XVIII века.

В этих условиях назначение в 1816 г. Министром народного просвещения князя А. Н. Голицына, занимавшего с 1803 г. должность обер-прокурора Св. Синода, было политически и идеологически предопределено.

Олицетворяя новые идеалы и воззрения на просвещение, прямо враждебные тем, которыми вдохновлялись реформаторы первого десятилетия XIX века, А. Н. Голицын, скептик и материалист в молодости, увлеченный подъемом религиозного настроения общества в эпоху наполеоновских войн, превратился в верующего человека и горячего мистика.

В 1817 г. Министерство народного просвещения было реорганизовано в Министерство духовных дел и просвещения. Манифест об утверждении нового ведомства начинался с декларации намерений императора: «Желая, дабы христианское благочестие было всегда основанием истинного просвещения, признали мы полезным соединить дела по Министерству народного просвещения с делами всех вероисповеданий в состав одного управления» [10, с. 239].

Наступление реакционного политического курса особенно стало заметным после 1818 г. и проявилось во всех сферах общественной жизни. В школьную политику система Священного союза внесла идею борьбы с революционными стремлениями, причем оздоровления народного образования предполагалось достигнуть, основав его на религиозном начале. Вследствие этого, усилились

гонения на просвещение, учебные заведения, особенно на университеты.

Так, например, в 1819 г. в Новгородских училищах специальным циркуляром старшим учителям было предписано еженедельно по очереди наблюдать за учениками, причем «внушать им за необходимейшее – исполнение христианских обязанностей к Богу... внушать им сердечное уважение и повиновение к высшим... вселять им любовь к порядку и вежливости... отличать благонравных» [21, с. 205].

Первой жертвой реакции, применявшей к русским университетам политике Священного союза, стал Казанский университет. В 1819 г. для его ревизии был направлен член Главного правления училищ Министерства духовных дел и народного просвещения М. Л. Магницкий.

Понимание М. Л. Магницким сущности просвещения, по сути, отражает официальную доктрину образовательной политики государства. «Просвещение – считает Магницкий – в государственном смысле, не может быть ни что иное, как полное собрание всех положительных наук, с новейшими их открытиями и лучшими методами преподавания, вверенное надежному, по его нравственности сословию ученых и распределяемое им – под действительным надзором, согласно с религией, образом правительства – разным классам граждан, в нужной для каждого из них мере» [Там же, с. 140].

Фактически данное «свернутое» определение, «разворачивается» в государственную доктрину образования второй половины царствования Александра I.

Во-первых, в определении категории «просвещение», М. Л. Магницкий четко позиционирует науки в две группы – положительные (богословские, юридические, естественные, математические) и мечтательные (философские, нравственные и политические), делая вывод о том, что «лжеименное просвещение, то есть, когда мечтательные науки портят положительные, заражая их своими заблуждениями, всегда было вредно» [Там же, с. 140].

Во-вторых, жестко детерминируется важнейшее и главное требование государства к лицам «ученого сословия» – политическая благонадежность и религиозность как основа педагогической деятельности.

В-третьих, возвращается идея сословного образования как принципа государственной политики в области просвещения.

Обнаружив в Казанском университете «дух вольномыслия и безбожия», М. Л. Магницкий, став попечителем Казанского учебного округа, рьяно приступил к «реорганизации» преподавания и жизни университета на основе «благочестия и верноподданности» – изменил все учебные планы, уволил 11 лучших профессоров (из 25), заменив их «благонадежными гимназическими учителями». Из университетской библиотеки по его приказу были изъяты все книги, отличавшиеся, по его мнению, «вредным направлением». В самом университете был установлен казарменный режим: студентов заставляли маршировать, читать и петь хором молитвы, провинившегося в

крестьянском армяке и лаптях заключали в карцер («комнату уединения»), а его товарищей заставляли молиться о нем как о «грешнике». «Неисправимых» студентов отдавали в солдаты.

Таково было положение университета в Казани, но и в остальной России «появилась резкая реакция в учебном ведомстве», и особенно яркое выражение она получила в Ученом комитете, созданном в 1818 г. главной задачей которого являлась «направить народное воспитание... к водворению в составе общества в России постоянного и спасительного согласия между верою, ведением и властью: или... между христианским благочестием, просвещением умов и существованием гражданским» [5, с. 187–188].

По инструкции, выработанной Стурдзой, Комитет должен был начать работу с пересмотра всех курсов и учебных пособий, а затем признано было необходимым перейти к ревизии личного состава училищного персонала. Подверглись тщательной цензуре все книги, используемые в образовательном процессе. Даже появившаяся в 1783 г. и выдержавшая 11 изданий «Книга о должностях человека и гражданина», приписываемая самой Екатерине, была признана вредной и изъята из обращения [8, с. 116].

Охрана и защита христианских истин и образование в духе благочестия проводились настолько старательно, что сделано было распоряжение по всем училищам награждать учеников книгами духовного содержания или Св. Писанием. Прописи подверглись переделке в отношении как почерка, так и помещенных в них примеров – для их нового издания были извлечены статьи из книги «Подражание Христу» [2, с. 14].

В историческом очерке развития народного образования России, описывающем данный период, отмечается, что «реакция конца царствования Александра I, восстание декабристов, события в Европе, ставят во главе правящих сфер людей, открыто признававших народное образование скорее вредным, чем полезным. Вторая четверть столетия характеризуется поэтому громадным развитием административно-ограничительной опеки правительства над народным образованием» [18, с. 37].

Все это позволяет говорить о глубокой идеологизации школы в духе охранительной доктрины самодержавия как основе государственной образовательной политики, получившей гипертрофированное развитие в царствование Николая I.

Министерство духовных дел и народного просвещения просуществовало до 1824 г., когда вышел в отставку князь К. Н. Голицын. Новый министр просвещения А. С. Шишков был уверен в том, что молодежь заражена «лжемудрыми умствованиями, ветротленными мечтаниями, пухлою гордостью и пагубным самолюбием. Науки – считал министр, – изошряющие ум, не составят без веры и без нравственности благоденствия народного» [14, с. 149]. Отсутствие национального духа было, по его мнению, главным недостатком просвещения, источником «ложного» направления всей русской культуры.

Главными причинами упадка А. С. Шишков признал недостатки существующих уставов, в которых «упущена основная цель народного образования – образование, приспособляемое к потребностям разных сословий», ограниченность сумм на содержание педагогического персонала, недостаток общего и частного надзора за учебными заведениями [4, с. 58–59].

Настаивая на единстве учебной системы, министр решительно высказался против частных пансионов и признал вредным домашнее воспитание. Разделение учебных заведений на приходские, уездные училища и гимназии признавалось удовлетворительным, но с условием, что каждый разряд училищ давал законченное образование для того класса лиц, которому был предназначен.

Критикуя сложившееся в системе народного просвещения состояние дел, считая насущной задачей, требующей решения отсутствие единообразия в содержании и способах обучения, отмечая недостатки в нравственном воспитании учащихся, А.С. Шишков предложил провести ревизию всех ранее принятых министерством решений. Инициатива министра получила полную поддержку императора Николая I (1825–1855), царствование которого, характеризуемое историками как «апогей самодержавия», началось с расправы над декабристами.

Под влиянием выступления декабристов Николай I разочаровался в дворянстве как надежной опоре верховной власти и в течение всего времени своего правления действовал по возможности независимо от дворянской общественности, опираясь главным образом на российскую бюрократию, где до первой половины XIX в. насчитывалось более 37% чиновников нероссийского происхождения, в том числе 30% немцев [12, с. 169]. Именно идеология немецкой аристократии – с учетом особенностей экономического и социально-исторического развития России – стала теоретической основой дальнейшего реформирования системы образования страны.

В манифесте 1826 г., объявившем приговор декабристам, Николай I четко определил направленность воспитания и обучения молодежи – воспроизводство и укрепление существующих политических и социально-экономических основ русской жизни. Социально-государственная функция воспитания в школе мыслилась как консервативно-стабилизирующая и провозглашалась важнейшим средством управления общественно-политической жизнью страны.

После вынесения приговора в стране началось открытое наступление на школу, усилилась национально-православная реакция, направленная на укрепление патриархальных устоев в системе образования.

Позитивная динамика в развитии школьной сети учебных заведений и унификации содержания образования, обусловленная либерально-демократическим характером образовательной политики правительства Александра I на первом этапе ее осуществления, идеологически обеспечи-

вალაშ к концу первой четверти XIX в. новыми политическими установками. В их основании полагались почитание государства, уважение к верховной власти и к тем духовно-нравственным основам, которые она призвана была защищать. Экспансия государства в образовательную сферу становится важнейшим фактором, определяющим методы и результаты реформирования образования.

Жесткое государственное регулирование образовательных процессов в России имеет выраженную тенденцию к превращению в абсолютную величину. Под флагом унификации образовательного процесса государственному контролю подвергаются все учебные заведения, учебные планы и программы, учебники и учебные пособия, растет противодействие влиянию радикально настроенных групп, прежде всего, тем представителям дворянства, которые потенциально могли быть на стороне декабристов [17, с. 51].

Важнейшей государственной задачей этого этапа становится соединение религии и образования, усиление внимания к религиозно-нравственному православно-патриархальному воспитанию как основе изменения содержания образования во всех типах учебных заведений.

Не имея возможности контролировать «все и вся» с начала XIX в. государство в нормативных документах дифференцирует требования к личности учителя среднего учебного заведения, домашнего учителя и народного учителя. Учитель становится проводником государственной политики, в его качествах ценятся качества государственного чиновника – нравственность, благонадежность и верноподданность, а не творческий подход к делу, самосовершенствование и любовь к детям. Среди профессиональных качеств, прежде всего, выделяются: хорошее знание предмета и методики его преподавания. Вместе с тем, жесткие правительственные установки не способствуют стабилизации положения учителя в обществе и не стимулируют его профессионального роста.

В условиях, когда государство полностью доминирует при формировании образовательной политики, традиционно не учитывая запросов общества, стремясь решать их властными методами, вопрос о предназначении учителя на государственном уровне решается однозначно – православно-патриархальное воспитание и регулируемый государством консерватизм в школьной системе становятся основой формируемой государственно-охранительной миссии российского учителя.

Библиографический список

1. **Алешинцев, И.** История гимназического образования в России (XVIII и XIX век) [Текст] / И. Алешинцев. – СПб.: Изд. О. Богдановой, 1912. – 346 с.
2. **Алешинцев, И.** Сословный вопрос и политика в истории наших гимназий в XIX веке: (Исторический очерк) [Текст] / И. Алешинцев. – СПб.: Изд-во ж. «Русская школа». – Тип. М. А. Александрова. – 1908. – 88 с.

3. **Антология** педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) [Текст] / *сост.* П. А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – 560 с.
4. **Демков, М. И.** История русской педагогики [Текст] / М. И. Демков. – М.: Демков, 1909. – ч. III. – 532 с.
5. **Журнал** Департамента народного просвещения [Текст]. – 1821. – Ч. I. – 938 с.
6. **История** России XIX – нач. XX в. : *учебник* / В. А. Георгиев, Н. Д. Ерофеев и др. [Текст] / *отв. ред.* В. А. Федоров. – 4-е изд. *перераб. и доп.* – М.: ТК Велби; Изд-во Проспект, 2004. – 544 с.
7. **Козлова, Г. Н.** Воспитание в отечественной общеобразовательной средней школе: цели, сфера действия, результаты (с нач. XIX – до сер. XX в.) [Текст] : Монография / Г. Н. Козлова // *предисл.* А. А. Фролова. – Н. Новгород, 1999. – 294 с.
8. **Корнилов, А. А.** Курс истории России XIX века [Текст] / А. А. Корнилов // *вст. сл.* А. А. Левандовского. – М. : Высш.шк., 1993. – 446 с.
9. **Кравченко, А. И.** Культурология : *учебник* – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – 288 с. – С. 255.
10. **Манифест** об учреждении Министерства духовных дел и народного просвещения [Текст] // Хрестоматия по истории педагогики: *в 4 т.* – М. : Учпедгиз, 1938. – Т. IV. – Ч. I. – 438 с.
11. **Милюков, П. Н.** Очерки по истории русской культуры [Текст] / П. Н. Милюков: *в 3-х т.* – М. : Издательская группа «Прогресс-культура», 1994. – Т. 2. – ч. 2. – 496 с.
12. **Миронов, Б. Н.** Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX века) [Текст] / Б. Н. Миронов: *в 2-х т. – 3-е изд., испр., доп.* – СПб.: «Дмитрий Буланин». – Т. 2. – 583 с.
13. **Периодическое** сочинение о успехах народного просвещения [Текст]. – СПб., 1811. – № 29. – 853 с.
14. **Рождественский, С. В.** Государство определило свои права и обязанности по отношению к народному просвещению [Текст] / С. В. Рождественский // Народное образование в России. Исторический альманах. – М.: Народное образование, 2001. – 398 с.
15. **Рождественский, С. В.** Исторический обзор деятельности министерства народного просвещения. 1802 – 1902 гг. [Текст] / С. В. Рождественский. – СПб.: Издание МНП, 1902. – 785 с.
16. **Стоюнин, В. Я.** Из истории воспитания в России в начале XIX столетия : педагогические сочинения [Текст] / Стоюнин В. Я. – 3-е изд. – СПб. : Тип М. М. Стасюлевича, 1911. – 488 с.
17. **Титков, Е. П.** Государственная политика Российской империи в сфере образования во второй половине XVIII века: автореф.. дис. на соиск. учен. степ. д-ра ист. наук: (07.00.02) / Титков Евгений Павлович. – ; [ННГУ им. Н. И. Лобачевского]. – Нижний Новгород, 1999. – 54 с.
18. **Фальборк, Г., Чарнолуский, В.** Народное образование в России [Текст] / Г. Фальборк, В. Чарнолуский. – СПб.: Изд-во О. Н. Поповой. – 1906. – 264 с.
19. **Чехов, Н. В.** Народное образование в России с 60-х гг. XIX века [Текст] / Н. В. Чехов. – М.: Изд-во «Польза», 1912. – 224 с.
20. **Чехов, Н. В.** Типы русской школы в их историческом развитии [Текст] / Н. В. Чехов. – М.: Изд-во Т- ва «Мир». – 1923. – 150 с.
21. **Шмид, Е.** История средних учебных заведений в России : *пер. с нем.*

А. Ф. Нейлисова [Текст] / Е. Шмид. – СПб. : Тип. В. С. Балашева. – 1878. – 684 с.

22. **Энциклопедический** словарь [Текст] / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – СПб., 1896. – Т. XIX. – 449 с.

23. **Эскин**, М. И. Педагогическая подготовка учителя средней школы в дореволюционной России [Текст]: – дис. ... д-ра пед. наук / М. И. Эскин. – М. : АПН РСФСР, 1952. – 535 с.

УДК 378.01

Г. В. Николаева

**РЕГИОНАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА
ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В 50-Е – 90-Е ГОДЫ XX ВЕКА**

Влияние политики государства на процессы в сфере образования всегда признавалось реальным фактом общественной жизни. Содержание же заказа этой системе со стороны государства менялось в зависимости от конкретных исторических условий.

В конце 50-х годов XX в. в связи с научно-техническим прогрессом усилилось влияние системы профессионально-технического образования (ПТО) на развитие экономики страны, что сделало ее предметом пристального внимания и объектом деятельности партии и правительства, руководящих органов власти всех уровней. Властным структурам на местах были переданы значительные полномочия по управлению региональными системами образования.

В декабре 1958 г. Верховный Совет СССР принял Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии народного образования в СССР», на основании которого перед партийными и государственными органами Чувашии была поставлена задача «осуществления всеобщего обязательного восьмилетнего образования и создания условий для перехода ко всеобщему среднему образованию».

И уже с 1959 г. общеобразовательные школы республики начали переходить на обучение по новым учебным планам и программам, которые составлялись с таким расчетом, чтобы дать учащимся как можно больше общеобразовательных и политехнических знаний и обучить конкретной рабочей профессии. К началу 1963/64 учебного года все семилетние школы республики были преобразованы в восьмилетние.

Заметно расширилась система вечернего и заочного обучения молодежи. В 1959–1965 гг. количество школ работающей молодежи в Чувашии уве-

личилось в 1,5 раза, а контингент обучающихся в них – более чем в 2 раза. В этот же период все формы общеобразовательных школ взрослых (вечерние, сменные, заочные, а также классы мастеров) были объединены в одну вечернюю (сменную) общеобразовательную школу. И уже в середине 60-х годов прошлого века Чувашия вплотную подошла к возможности осуществления всеобщего среднего образования.

Практическая реализация Закона о школе обеспечила продвижение вперед и в разработке системы политехнического образования и трудового воспитания. В массовой практике были опробованы новые формы трудового обучения, такие как учебно-производственные комплексы, ученические производственные бригады, строительные отряды и т. д.

Изменения в системе общего образования, безусловно, повлекли за собой и необходимость реформирования системы профессионально-технического образования. Этот процесс обуславливался и значительными достижениями в развитии многих отраслей промышленности республики. Так, в 1950–1958 гг. Чувашия по темпам роста валовой продукции промышленности занимала шестое место среди всех автономных республик и областей Российской Федерации. В структуре промышленного производства уже к началу 60-х годов XX века на первое место, опередив другие отрасли, вышли машиностроение и металлообработка. В 1965 году их удельный вес в общем объеме продукции промышленности составил 28,9%, а к 1980 г. достиг почти 40%.

Общеизвестно, что продукцией машиностроения являются средства труда и предметы длительного потребления. Но если оценивать его роль в расширенном воспроизводстве, то раскрывается и другая его сторона – инвестиционная. Через машиностроение 70–75% всех капиталовложений превращается в технологическое и другое оборудование для новых и реконструируемых объектов. Поэтому опережающее развитие машиностроения способствовало подъему всего промышленного комплекса республики.

В условиях интенсивного развития производства особенно возрастало значение такого фактора, как качественная подготовка молодежи к производительному труду в сфере материального производства. Диалектическая взаимосвязь между основными элементами производительных сил проявлялась в том, что изменение одного фактора производства становилось причиной изменения другого. Чем совершеннее становилась техника, тем более высокие требования предъявлялись к уровню квалификации работников. И с другой стороны, чем более был развит личностный фактор, тем быстрее совершенствовался вещественный фактор производства. Поддерживание определенного баланса между личностным и вещественным факторами производства являлось одним из необходимых условий поступательного развития народного хозяйства. Поэтому проблемы дальнейшего совершенствования системы профессионально-технического образования и увеличения объемов подготовки квалифицированных рабочих становились все более актуальными.

Вместе с тем в начале 60-х годов прошлого века сеть училищ была развита слабо, система профтехобразования удовлетворяла потребности народного хозяйства республики в квалифицированных рабочих примерно на 30%: в промышленности немногим более чем на 20%, в строительстве – на 31%, в сельском хозяйстве – на 46%, в торговле и общественном питании – менее чем на 13%. Эти обстоятельства явились серьезным основанием для реализации широкой программы по развитию и совершенствованию системы профессионально-технического образования в соответствии с требованиями производства в условиях научно-технического прогресса.

На основании Закона о школе вместо школ фабрично-заводского обучения, ремесленных, железнодорожных, строительных и других училищ организовывались дневные и вечерние городские (со сроком обучения 1–3 года) и сельские (со сроком обучения 1–2 года) профессионально-технические училища на базе восьмилетней школы.

Цель перестройки системы профтехобразования на данном этапе состояла в том, чтобы преобразовать разрозненную сеть учебных заведений в единый тип учебного заведения с новым сроком обучения и более совершенным содержанием подготовки рабочих кадров.

Принципиальное значение для улучшения качества подготовки рабочих кадров имело совершенствование учебных планов и программ обучения.

В них предусматривалось более глубокое изучение электротехники, электроники, технической механики, технологии металлов и специальной технологии, механизации и автоматизации производства. Так, государственный комитет по профессионально-техническому образованию разработал учебные планы и программы для технических училищ, в которых предусматривалось овладение рабочей профессией среднего уровня квалификации за год–полтора. В основу их было положено обеспечение тесной связи профессиональной подготовки с объемом знаний, полученных учащимися в средней общеобразовательной школе, овладение широким кругом инженерно-технических знаний. Учебные планы технических училищ включали в себя один или несколько специальных предметов, содержащих сведения о машинах, механизмах и приборах, технологических процессах и передовых методах труда по специальности; общую технологию производства; черчение; техническую механику; электротехнику с основами промышленной электроники; основы механизации и автоматизации производства; основы организации и экономики производства, а также ряд других общеобразовательных и общетехнических предметов.

В этот же период подверглась совершенствованию структура управления и контроля за подготовкой рабочих кадров. В апреле 1960 года на основании приказа Главного управления профтехобразования при Совете Министров РСФСР (декабрь 1959 г.) было организовано Чувашское республиканское управление профтехобразования. В ведение управления перешло 10 учеб-

ных заведений. Первым его начальником был назначен Скворцов Сергей Яковлевич, бывший начальник Татарского республиканского управления профтехобразования.

В 1961 г. в Чувашии действовало уже 16 профтехучилищ. Среди них ПТУ № 1 в г. Чебоксары, ПТУ № 1 в г. Шумерля, ПТУ № 9 в г. Марпосад, ПТУ № 3 в г. Алатырь, ПТУ № 5 в Цивильске, ПТУ № 5 в Батыреве, ПТУ № 5 в Тюрлеме, ПТУ № 1 в г. Канаш, ПТУ № 3 в г. Ядрин, школа механизации № 15 в г. Марпосад, ПТУ № 4 в г. Чебоксары, ПТУ № 4 в селе Советское, ПТУ № 6 в г. Марпосад, ПТУ № 8 в поселке Вурнары. В том же году из училищ было выпущено 2953 молодых работника.

За 1960–1965 гг. училища системы профессионально-технического образования Чувашии обучили 9075 молодых рабочих, из них для предприятий машиностроения и металлообработки – 2031 человека. Количество профессионально-технических училищ к 1965 г. достигло 18. Выпуск учащихся за год составил 4836 человек по 85 специальностям.

При планировании подготовки рабочих учитывался происходящий под влиянием научно-технического прогресса сдвиг в профессионально-квалификационном составе рабочих. Например, за 1966–1970 гг. при росте численности рабочих по 17 ведущим профессиям в промышленности республики на 26,8%, численность слесарей и электрослесарей увеличилась на 30,8%, контролеров, браковщиков, сортировщиков на 31%, сборщиков изделий и аппаратчиков – более чем в 2 раза.

Осуществляемая ранее подготовка рабочих узкого профиля отвечала требованиям производства с пооперационным разделением труда. Изменения вследствие автоматизации и широкой механизации в характере и содержании труда рабочих потребовали соответствующих перестроек во всех системах подготовки рабочих кадров. В связи с этим вновь повысились требования к профессионально-техническому обучению, были поставлены задачи повышения его мобильности, способности постоянно учитывать изменения и тенденции в технике, технологии и организации труда на предприятиях.

В апреле 1969 г. ЦК КПСС и Совет Министров СССР приняли Постановление «О мерах по дальнейшему улучшению подготовки квалифицированных рабочих в учебных заведениях системы профессионально-технического образования». В нем впервые было определено, что подготовка рабочих в профтехучилищах по наиболее сложным профессиям должна сочетаться с получением полного среднего образования.

С принятием этого постановления начался очередной этап перестройки системы профтехобразования. Он связан с постепенным преобразованием действовавших тогда профессионально-технических учебных заведений в средние профессионально-технические училища с 3-х – 4-х – годичным сроком обучения по подготовке квалифицированных рабочих сложных профессий (наладчики, ремонтники и монтажники автоматических линий и

станков с программным управлением, радио- и электромеханики и др.) на базе восьмилетней общеобразовательной школы.

Для развития экономики Чувашии Постановление «О мерах по дальнейшему улучшению подготовки квалифицированных рабочих в учебных заведениях системы профессионально-технического образования» было актом чрезвычайной важности в связи с тем, что в 60-е годы XX в. народное хозяйство республики развивалось в условиях значительного прироста трудовых ресурсов. Но к концу 60-х годов процесс вовлечения в общественное производство незанятого населения в основном был завершен. В связи с этим впервые ставилась задача обеспечения прироста промышленной продукции на действующих предприятиях при прежней или меньшей численности работников, что, бесспорно, повышало значимость качественной подготовки молодежи к трудовой деятельности.

Первое среднее ПТУ в Чувашии было открыто в 1970 г. Затем их сеть расширялась быстрыми темпами. Средние профтехучилища быстро завоевали популярность среди выпускников восьмых классов общеобразовательных школ и с начала 70-х г. XX века стали ведущими учебными заведениями системы государственного профессионально-технического образования.

Так, согласно Постановления «О мероприятиях по выполнению Директив XXIV съезда КПСС о завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи в ЧАССР» (июль 1971 г.) в течение 1972 – 1975 гг. в республике было реорганизовано 10 учебных заведений системы ПТО в училища со средним образованием: в 1972 году – Новочебоксарское ГПТУ № 14 и Чебоксарское ГПТУ № 8; в 1973 году – Чебоксарское ГПТУ № 4, Канашское ГПТУ на базе завода автозапчастей и Советское СПТУ № 4; в 1974 году – Калининское СПТУ № 2, Ядринское СПТУ № 3 и Мариинско-Посадское ГПТУ № 11; в 1975 году – Шумерлинское ГПТУ № 6 и Канашское ГПТУ № 1.

С 1984 г. все профтехучилища республики перешли на подготовку рабочих со средним образованием. Создание и развитие сети средних профессионально-технических училищ подняло систему начального профессионального образования на более высокую и совершенную ступень развития.

Наряду с развитием дневных профтехучилищ началась организация вечернего профессионального обучения рабочих без отрыва от производства. В 1967 г. при Чебоксарском городском профтехучилище № 1 было открыто первое вечернее учебное заведение профессионально-технического образования. Контингент обучающихся в нем составил 332 человека.

В 1969 г. Госпрофобр СССР разработал меры по улучшению работы вечерних (сменных) профтехучилищ. Были определены основные направления в развитии вечернего профессионально-технического образования, функции вечерних (сменных) профтехучилищ, сроки обучения в них, а также мероприятия по улучшению методического руководства этими учебными заведениями.

Несмотря на это, возможности вечерних учебных заведений использовались слабо. Не было должного внимания к ним со стороны местных органов профтехобразования. Не обеспечивалась необходимая координация действий профтехучилищ и соответствующих служб предприятий, ведающих вопросами подготовки кадров. Как следствие для этой формы профессионального образования не характерны были высокие темпы развития, скорее наоборот. Если в 1975 г. в вечерних (сменных) ПТУ Чувашии было подготовлено 1237 (17,12%) молодых рабочих, то в 1980 – лишь 667 (6,6%) человек.

Еще одним очень важным направлением развития профтехобразования в этот период было расширение сети технических училищ для подготовки квалифицированных рабочих из числа молодежи, окончившей среднюю школу. По данным экономистов и социологов, экономическая эффективность технических училищ была особенно велика при обучении молодежи сложным профессиям. Было установлено, что квалификация выпускников технических училищ растет на производстве значительно быстрее, чем у молодежи, получившей профессиональную подготовку в условиях производства путем бригадного и индивидуального обучения.

В исследуемый период темпы развития системы технического образования приближались к средним показателям развития всей системы ПТО Чувашской АССР. Изучение статистических источников показало, что за период с 1975 по 1980 гг. общее число выпускников системы профтехобразования возросло в 1,42 раза, число выпускников технических училищ – в 1,39 раза.

Расширение сети профессионально-технических учебных заведений в значительной степени зависело от организации работы по профессиональной ориентации среди учащихся общеобразовательных школ.

Конкретные меры подготовки молодежи к сознательному выбору профессии и улучшению организации профориентации были изложены в постановлении ВЦСПС, ЦК ВЛКСМ, Министерства просвещения СССР и Государственного комитета Совета Министров по профессионально-техническому образованию «О профессиональной ориентации учащейся молодежи» (декабрь 1969 г.). В нем излагались мероприятия по улучшению пропаганды массовых рабочих профессий среди школьников, предусматривалась постоянная информация школ о потребности в рабочих кадрах различных профессий, ставилась задача совместной работы семьи и школы по подготовке учащихся к сознательному выбору профессии.

В этой связи в конце 60-х годов XX в. для учащихся 4-х – 8-х классов общеобразовательных школ был введен технический труд по дереву и металлу (на базе школьных мастерских), а также обслуживающий и сельскохозяйственный труд. Для учащихся старших классов предусматривалась политехническая подготовка по одному из следующих видов практикумов: радиоэлектроника, металлообработка, автомобиль, трактор, агротехника, обработка тканей, техническое черчение и др.

Новой формой обучения навыкам труда в городских школах стали межшкольные учебно-производственные комбинаты (УПК). В 1980 г. в Алатырском, Новочебоксарском, Чебоксарском УПК рабочим специальностям токаря, фрезеровщика, слесаря, шофера, швеи и секретаря – машинистки обучалось 4,7 тыс. учащихся, а в 1984/85 учебном году в восьми УПК и девятнадцати межшкольных производственных мастерских занимались 13 тысяч школьников.

Однако многие вопросы, имеющие принципиальное значение для трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся, не получали должного решения. Большинство школ не имело хорошо оборудованных кабинетов для трудового обучения, учебно-наглядных пособий, техники, испытывало нужду в квалифицированных кадрах преподавателей. Подготовка рабочих массовых профессий в общеобразовательных школах велась по нескольким простейшим специальностям. При этом желания учащихся и их родителей учитывались незначительно. Как следствие только 23% выпускников выбирало профессию по профилю трудовой подготовки, полученной в средней школе.

Вместе с тем, несмотря на все имеющиеся недостатки, система начального профессионального образования развивалась динамично и поступательно, и именно в обозначенный период благодаря проводимой государственной политике в области образования была сформирована и развита полноценная система профессионально-технического образования. Именно в это время были построены новые комплексы училищ республики, учебно-производственные здания, во многих районах республики были открыты филиалы училищ, чему в большей степени способствовала политика местных органов власти. Так, за период с 1966 по 1975 гг. были построены новые комплексы профтехучилищ №№ 2, 4, 8, 9, 14, 15, 17, 26, и их число к 1975 г. достигло 25. За указанный год было подготовлено 12013 рабочих по различным специальностям. В комплексе со зданиями училищ строились учебно-производственные мастерские и общежития для проживания учащихся, хотя сроки ввода этих объектов в эксплуатацию не всегда соблюдались.

За 1960 – 1980 гг. количество профтехучилищ в Чувашии возросло в 3 раза, а численность учащихся в них – в 5,8 раза. За это время рабочие специальности получили более 110 тысяч человек. Динамику дальнейшего строительства показывают такие цифры: если в 1980 г. в республике функционировало 17 городских и 10 сельских училищ, то к концу 1982 г. количество училищ достигло 33-х, перечень профессий, по которым получили подготовку учащиеся, возрос до 108. Всего же за 45 лет (1940–1985 гг.) учебными заведениями профтехобразования подготовлено 223,8 тысяч молодых рабочих.

Очевидная заинтересованность государства в развитии системы общего и профессионального образования, к сожалению, иногда ограничивалась декларациями, лозунгами, провозглашаемыми на самом высоком уровне. Многие декларации и лозунги не подкреплялись кадровым, материально-

техническим, информационным обеспечением.

Однако стремление к интеграции политики и образования, «классовый характер» последнего определили наличие некоторого стержня образовательной системы, проявляющегося в течение десятилетий. Прежде всего, это автократичность учреждений образования как социального элемента, копирующего авторитарный характер управления общественной системой. Наличие такого стержня обусловило относительную целостность образовательной системы, сохранявшуюся, несмотря на все социально-экономические изменения.

Библиографический список

1. **Народное** хозяйство Чувашской АССР за годы девятой пятилетки. Стат. сборник. – Чебоксары, 1980. – 115 с.
2. **Научно-технический** прогресс в народнохозяйственном комплексе ЧАССР / НИИ языка, литературы, истории и экономики при Совете Министров ЧАССР. – Чебоксары, 1989. – 194 с.
3. **О реформе** общеобразовательной и профессиональной школы. Сборник документов и материалов. – М.: 1984. – 114 с.
4. **Очерки** истории профессионально-технического образования в СССР. – М.: Профиздат. 1981. – 264 с.
5. **Проблемы** дальнейшего совершенствования управления экономикой в ЧАССР. /НИИ при Совете Министров ЧАССР, труды, выпуск 8. – Чебоксары 1981. – 216 с.
6. **Проблемы** истории промышленности и рабочего класса Чувашии. /НИИ языка, литературы, истории и экономики при Совете Министров ЧАССР. – Чебоксары: 1988. – с.111.
7. **Сборник** инструктивно-методических материалов для средних профессионально-технических училищ / Госкомитет Совета Министров СССР по ПТО – М.:1974. – 168 с.
8. **Сборник** научных трудов ВНИИ ПТО «Социально-экономические и организационно-управленческие проблемы подготовки рабочих широкого профиля». – Л.: Лениздат. 1983. – 216 с.
9. **Статистическая** отчетность формы №2 (профтех) Чувашского республиканского управления профтехобразования за 1980 и 1985 гг.
10. **Шарков, В. Г., Орлов, В. В.** Изучение подготовки рабочих в профтехучилищах республик Поволжья в годы развитого социализма. – В кн.: Подготовка и воспитание кадров рабочего класса автономных республик РСФСР в условиях развитого социализма. – Чебоксары. 1983. – 107. – 118 с.

УДК 378.078:378

А. Б. Ходжибекова

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МАРИЙСКОЙ АССР В 1970–1980-Е ГГ.

По мнению современных исследователей, одним из самых сложных вопросов теории и практики профессионально-технического образования в 1960–1980-е гг. было решение проблем воспитания будущих рабочих. Не случайно вопросы воспитания будущих рабочих, политико-идеологической работы в профтехучилищах, комплексного подхода к делу воспитания систематически ставились на всех съездах и пленумах ЦК КПСС и комсомола. Идеологическая функция профессионально-технической школы оставалась приоритетной на всем протяжении рассматриваемого периода и ее роль повышалась по мере возникновения кризисных явлений в социально-политической и экономической областях.

Несмотря на проблемы и трудности в учебных заведениях профтехобразования, усилиями мастеров производственного обучения, преподавателей, воспитателей общежитий осуществлялась повседневная воспитательная работа, основанная на организации учения, производительного труда, досуга, быта.

В Марийской АССР училища сотрудничали с творческими организациями и учреждениями культуры, обществом «Знание», республиканской библиотекой, общественными организациями базовых предприятий, воинскими частями. В профессионально-технических учебных заведениях организовывались встречи с ветеранами труда, Великой отечественной войны, передовиками и новаторами производства. В ходе воспитательной работы училищами организовывались для своих учащихся туристические походы, поездки по местам боевой славы, родному краю и т.д.

Для проведения культурно-массовой работы только городские профессионально-технические училища имели 9 клубов, 10 красных уголков, 7 смотровых залов, 18 спортивных площадок, 9 духовых оркестров и 4 оркестра струнных инструментов. Ежегодно республиканское управление профтехобразованием организовывало смотры художественной самодеятельности, в которых участвовали творческие коллективы всех училищ.

Практически в каждом училище функционировали кружки технического творчества и предметные кружки. Анализ архивных материалов позволяет отметить положительную динамику в развитии кружковой деятельности учащихся.

В г. Йошкар-Оле ежегодно проводились выставки технического и художественного творчества учащихся [1]. Кроме того, регулярно проводились конкурсы на звание «Лучший по профессии» среди мастеров и учащихся профессионально-технических училищ.

Большое внимание уделялось физическому воспитанию и спортивным мероприятиям. Учащиеся профессионально – технических училищ Марийской АССР активно принимали участие во Всесоюзных, Всероссийских и

республиканских соревнованиях.

Во второй половине 1980-х годов стала осуществляться практика развития самоуправления и общественной активности учащихся. Документы свидетельствуют, что в сельском профтехучилище № 32 под руководством партийной организации, администрации училища инженерно-педагогический коллектив и комитет комсомола осуществляли целенаправленное влияние на развитие ученического самоуправления. В течение учебного года на заседании педагогического совета рассматривался вопрос «О работе общественных организаций», проведен семинар с мастерами, преподавателями по педагогическому сотрудничеству с комсомольской организацией, развитию ученического самоуправления. Комсомольский и профсоюзный активы училища выступали в качестве помощников администрации, мастеров производственного обучения, оказывали значительное воздействие на ученические коллективы, способствовали воспитанию общественно-политической активности и организаторских качеств учащихся.

В данный период также осуществлялась работа Марийского управления профтехобразования в соответствии с постановлением ЦК ВЛКСМ, Государственного комитета Совета Министров СССР по науке и технике, Президиума ВС НПО и Президиума ВОИР от 4 января 1977 г. № 51/3 «а» «О Всесоюзном смотре научно-технического творчества молодежи». Его планировалось проводить до 1980 г. в несколько этапов, в рамках массового патриотического движения советской молодежи «Пятилетке эффективности и качества – энтузиазма и творчество молодых». Предусматривалось 3 этапа: 1-й этап, посвященный 60-летию Октября по декабрь 1977 г., 2-й этап, посвященный 60 – летию ВЛКСМ по декабрь 1978 г., 3-й этап, посвящен 110 – летию со дня рождения В. И. Ленина 1979 – 1980 годы.

Основная задача данного конкурса заключалась в повышении качества профессиональной подготовки будущих молодых рабочих на базе широкого привлечения учащихся к активному научно-техническому творчеству [2].

Одним из направлений воспитательной работы являлась организация кружковой работы. Особенно активно работали в этом направлении СПТУ № 3, ГПТУ № 8 и ТУ № 1. Там хорошо планировались мероприятия, организовывался контроль, развивалась инициатива педагогов и учащихся. Так, в республике изучался опыт внеклассной работы преподавателя русского языка и литературы ГПТУ № 8 Добрыниной Л. А. Ей организовывалась внеклассная работа с учащимися в различных формах. При кабинете русского языка и литературы работал кружок «Алый факел», проводились вечера, олимпиады, декады, диспуты. В кружке занималось 30 человек. Занятия проводились 2 раза в неделю. Был выбран совет кружка, который помогал преподавателю в организации занятий, оформлении газет, объявлений и альбомов, в написании рефератов и докладов. План работы кружка ежегодно анализировался, учитывались недостатки. План составлялся советом кружка под руководством преподавателя. При составлении плана преподаватель пользовался

календарем знаменательных дат, что помогало приурочить то или иное мероприятие к знаменательным событиям из жизни страны и республики. Так же это давало возможность учащимся ближе познакомиться с жизнью и творчеством писателей, чьи юбилейные даты отмечались в текущем учебном году. Формы проведения кружковой работы были разнообразны: это викторины, обсуждение книг писателей, проведение вечеров, бесед, сообщения учащихся, лекции преподавателей, встречи с писателями, композиторами, певцами, редакторами литературных газет, журналов, режиссерами театров, проведение декад русского языка и литературы. В рамках работы кружка были организованы и проведены встречи с марийскими писателями, поэтами, режиссерами марийского театра, литературоведами Помарцевой [33, л. 104].

Несмотря на активно проводимую воспитательную работу, был высок процент правонарушений среди учащихся. Во всех учебных заведениях действовали советы по правовому воспитанию с привлечением работников органов внутренних дел, юстиции, прокуратуры, детских комнат милиции. Осуществлялись мероприятия по предупреждению правонарушений и анти-алкогольной пропаганды.

Немаловажную роль в воспитательном процессе, как известно, играет семья. В этом направлении педагогическими коллективами училищ работа велась очень небольшая. Недостаточным было взаимодействие семьи и педагогов училищ, посещение семей учащихся, это влекло за собой непонимание воспитательных задач взаимодействия профессионально-технических училищ и семей. Именно это взаимодействие должно было стать залогом эффективности проводимых воспитательных мероприятий. При проведении воспитательной работы в ПТУ «необходимо учитывать особенности контингента учащихся, так как они отличаются и от школьников и от молодых производственных рабочих...» [5].

В профтехучилищах создавались правовые университеты, клубы, лектории и кинолектории «Государство и право», «Общество, человек и закон». Во всех учебных заведениях действовали Советы по правовому воспитанию с привлечением органов юстиции, прокуратуры. В связи с этим особенно актуальным было введение во всех профтехучилищах с сентября 1979 г. курса «Основы правоведения». Данное постановление было санкционировано приказом Госпрофобра от 9 августа 1979 г. с целью дальнейшего улучшения правового обучения учащихся средних профтехучилищ Марийской республики.

Ко второй половине 80-х годов воспитательная работа, проводимая в училищах все более отчетливо приобретает позитивные тенденции. В ГПТУ был внедрен опыт воспитательной работы училищ г. Ленинграда. Планы воспитательной работы составлялись с учетом общеучилищных мероприятий, мероприятий по курсам, группам, планов работы общежитий, общественных организаций. Практически во всех училищах всеми мастерами составлялся план воспитательной работы на весь период обучения, где четко определялись формы работы, рекомендуемые реформой школы: конференции, уроки

мужества, экскурсии, встречи с ветеранами партии, труда и войны, диспуты. Все основные мероприятия проводились совместно с общественными организациями.

Воспитательную работу помимо училищ вел Дом культуры профтехобразования. Им совместно с училищами проводились смотры на лучшую организацию патриотического воспитания учащихся, групповые и зональные смотры художественной самодеятельности. Большое внимание уделялось интернациональному воспитанию. Совместно с Обкомом ВЛКСМ проводились смотры работы клубов интернациональной дружбы профтехучилищ.

Однако, несмотря на положительную оценку работы Дома культуры профтехобразования были отмечены некоторые недостатки. Домом культуры не был составлен план развития художественной самодеятельности в ПТУ на перспективу, текущие планы отличались однообразием, не планировалась работа секций руководителей клубных объединений, кружков художественной самодеятельности, не проводились семинары ПТУ по обмену опытом, не обобщался и не распространялся передовой педагогический опыт внеклассной работы с учащимися ПТУ республики. Не была составлена картотека на коллективы художественной самодеятельности, слабо вовлекались в проводимые мероприятия «трудные подростки».

Во второй половине 1980-х годов в учебных заведениях профессионально-технического образования для организации досуга учащихся и для развития у них технического творчества работало 284 кружка художественной самодеятельности, 288 технического творчества, 256 предметных, в которых занималось 11000 учащихся [3]. Функционировало 70 клубов по интересам, клубов выходного дня, интернациональной дружбы, будущего война. В каждом ПТУ были созданы советы по военно-патриотическому воспитанию учащихся во главе с заместителями директоров по учебно-воспитательной работе. Основными направлениями в их работе были: мероприятия военно-спортивной игры «Орленок», проведение клубов «Будущий воин», встречи с ветеранами войны и труда, военнослужащими Советской Армии – выпускниками училищ и т. д.

В 1986 г. Министерством просвещения, Управлением профессионально-технического образования, Министерством культуры Марийской АССР была утверждена программа «Эстетическое воспитание учащихся общеобразовательных школ и профессионально-технических училищ Марийской АССР на период с 1986–1990 гг.» [39, л. 32]. Основными направлениями в этой программе было:

– в процессе преподавания общественно-политических дисциплин активно формировать классовый подход к произведениям искусства, нетерпимость к буржуазной идеологии и морали, проникновению в молодежную среду безидейности, низкопробной духовной продукции;

– добиваться формирования у учащихся навыков культуры труда в учебно-

воспитательном процессе, общественно-полезном, производственном труде, воспитывать у них художественно-эстетические вкусы на основе традиций народных художественных промыслов, требований современного дизайна;

– широко развивать сеть предметных кружков, кружков художественной самодеятельности, клубов любителей искусств, детских музыкально-хоровых студий в школах, ПТУ;

– в соответствии со сложившейся практикой проводить в школах, ПТУ, районах и городах смотры художественной самодеятельности, выставки творческих работ учащихся, праздники советской народной песни, танцев, художественные, литературные конкурсы, школьные театральные фестивали;

– систематически освещать лучший опыт эстетического воспитания учащихся школ и ПТУ в периодической печати;

– закрепить каждое учреждение культуры за школами и ПТУ.

Таковы основные направления воспитательной работы учреждений профессионально-технического образования Марийской АССР в 1970–1980-е годы. Таким образом, средние ПТУ играли немаловажную роль, как в плане профессиональной подготовки рабочих кадров, так и в плане воспитания подрастающего поколения.

Библиографический список

1. ГА РМЭ, ф. Р – 463, оп. 3, д. 355.
2. ГА РМЭ, ф. Р – 463, оп. 3, д. 501.
3. ГА РМЭ, ф. Р – 463, оп. 3, д. 777.
4. ГА РМЭ, ф. Р – 463, оп. 3, д. 775, т. 2.
5. Усманова, Н. А., Щеголь В. И. Формирование профессиональной готовности студентов педвуза к работе с родителями учащихся профессионально-технических училищ (на материалах республики Узбекистан) – М.: МГПУ им. В. И. Ленина, 1994. – С. 17.

М. Н. Тарасова

ПРОБЛЕМА ДВУЯЗЫЧИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ П. О. АФАНАСЬЕВА

В современных условиях социально-экономического развития общества весьма актуальной является проблема двуязычия. Двуязычие для нерусских народов России особое значение приобрело, когда в качестве второго языка начал выступать русский – язык межнационального общения и государственный язык Российской Федерации.

Билингвизм (или двуязычие) – это исторически новое явление, возникшее на основе всестороннего сотрудничества и взаимоотношений народов, их экономического, политического и культурного взаимодействия. Оно предполагает знание в совершенстве как исконно родного, так и второго языка. Возникновение чувашско-русского двуязычия относится в основном к XIX в. и связано с педагогической системой чувашского просветителя

И. Я. Яковлева. Опираясь на предложенную Н. И. Ильминским систему использования родного и русского языков в процессе школьного обучения нерусских детей, *И. Я. Яковлев разработал дидактику чувашской национальной школы, основными принципами которой были: первоначальное обучение на родном языке учащихся, обязательное изучение русского языка, соединение обучения с производительным трудом и другие.*

Он установил определенную последовательность в изучении языков: родной и русский языки изучались не одновременно, а последовательно – сначала только родной, а затем русский. Добиваясь организации первоначального обучения чувашских детей на их родном языке, И. Я. Яковлев писал: «Родной язык в школьном обучении, родной язык за богослужением, Евангелие на родном языке, доступное пониманию всякого пахаря, учитель и священник из среды местных инородцев, из крестьянской избы, близкие по духу, языку и быту к окружающему населению, – вот те средства, при помощи которых надо было идти к намеченным целям» [7, с. 52].

Исключительное внимание И. Я. Яковлев уделял изучению в школе русского языка как предмета обучения, как средства приобщения чувашского народа к русской культуре. Русский язык он считал «органом государственной жизни, науки и цивилизации».

И. Я. Яковлев предложил систему обучения русскому языку, в которой основное внимание уделялось разговорным и предметным урокам и объяснительному чтению, наглядно-переводному и звуковому методу и т. д.

Выступая в печати в защиту просвещения нерусских народов, за развитие у них двуязычия, он писал, что «посредством родного языка в чувашскую народную массу введены русские понятия, посредством родного языка об-

разовалось тяготение чуваш, бесповоротное по своему характеру, к русской народности, ее быту, ее языку. Разве нельзя назвать успехом подобное тяготение?» [5, с. 41].

Проблема двуязычия в историческом плане получила дальнейшее развитие в деятельности одного из талантливейших учеников и последователей И. Я. Яковлева известного методиста, профессора П. О. Афанасьева.

Третий сын в семье крестьян деревни Апанасово-Темяши Тетюшского уезда Казанской губернии (ныне Яльчикский район Чувашской Республики) Петр Онисимович Афанасьев после окончания Байглычевской начальной школы в 1881 году поступил учиться в основанную И. Я. Яковлевым чувашскую школу и все годы учебы оставался казеннокоштным учеником.

По окончании курса обучения в Симбирской чувашской учительской школе, отлично выдержав выпускные экзамены, П. О. Афанасьев получил звание учителя начальной школы и шестнадцатилетним юношей возвратился в чувашскую деревню уже в качестве учителя Малояльчикского одноклассного училища [3, с. 111].

С увлечением он начал свою педагогическую деятельность, много времени и сил уделяя занятиям с крестьянскими детьми.

Проработав четыре года учителем сельской школы, он убедился в недостатке знаний для улучшения качества преподавания, по его собственному признанию, здесь, в школе «почувствовал страшную скудость своего общеобразовательного багажа», и здесь же у него зародилось страстное желание учиться дальше – «учиться во что бы то ни стало», и поэтому поступил в Симбирскую духовную семинарию, по окончании которой в числе лучших учеников был направлен для продолжения образования в Московскую духовную академию, где обучался на словесном отделении [3, с. 112].

Для выпускного кандидатского сочинения он выбрал педагогическую тему: «О школьно-просветительной системе для инородцев Поволжья», над которой работал два года. Эта работа была блестяще защищена, а впоследствии опубликована в «Журнале министерства народного просвещения» за 1914/15 год.

П. О. Афанасьев никогда не представлял себе получение высшего образования как путь к духовной или чиновничьей карьере. «Мое учительство в деревне уже предопределило мой путь по выходе из высшей школы – это путь педагогической работы и притом по линии начального образования: преподавательство в учительской семинарии – вот то, что я себе ясно представлял, как мою работу непосредственно по выходе из академии» [3, с. 112].

После окончания академии в 1903 г. П. О. Афанасьев был принят в Симбирскую чувашскую учительскую школу преподавателем русского языка и методики его преподавания; в 1905–1909 гг. трудился в Рязанской учительской семинарии, а затем был переведен в Поливановскую учительскую семинарию Московской губернии, где проработал до начала первой мировой войны.

В учительских семинариях П. О. Афанасьев, по словам его учеников, увле-

кательно преподавал русский язык, литературу и методику русского языка. Любя педагогическую работу, он умел внушить любовь к учительскому делу воспитанникам учительской семинарии.

В период педагогической работы в учительских семинариях началась и научная деятельность П. О. Афанасьева: в 1910 г. в журнале «Для народного учителя» появилась его первая печатная работа «Об усталости», в которой он, рассматривая проблему усталости в деятельности педагогических работников, предлагает различные меры ее преодоления.

В последующие годы статьи П. О. Афанасьева по педагогическим и методическим вопросам печатались в журналах «Вестник воспитания», «Журнал Министерства народного просвещения», «Педагогический вестник», «Родной язык в школе» и др.

В 1914 г. была издана книга «Методические очерки о преподавании родного языка» – плод его многолетней работы в качестве преподавателя методики русского языка в учительских семинариях.

В том же году П. О. Афанасьев перешел из Поливановской учительской семинарии во вновь открытый Ярославский учительский институт, где он так же успешно, как и раньше, преподает русский язык и методику русского языка, а с 1918 г. переселяется в Москву, где работает в высших учебных заведениях и научно-исследовательских институтах до конца своих дней [4, с. 12]. Выходец из народных низов, посвятивший себя делу служения народу, Петр Онисимович восторженно принял Великую Октябрьскую социалистическую революцию: она принесла осуществление его давней мечты о всеобщем обучении детей и открыла необъятные перспективы для его научно-педагогической работы.

Именно в советскую эпоху и развернулась во всю ширь и глубину его педагогическая, научная и литературная деятельность.

Крестьянский сын из инородцев стал профессором Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина – крупнейшего педагогического вуза нашей страны, доктором педагогических наук, старшим научным сотрудником Академии педагогических наук, общепризнанным учителем учителей.

С 1925 по 1930 гг. Афанасьев руководил в Центральной педагогической лаборатории семинаром московских методистов русского языка. При его непосредственном участии были проведены научные исследования в школах Москвы по вопросам обучения орфографии (что нашло свое отражение в книге «Борьба за грамотность», вышедшей под его редакцией) и чтению, в результате были сделаны методические выводы о способах повышения уровня навыков чтения и письма у учащихся начальной школы [5, с. 3].

За время своей научно-педагогической деятельности П. О. Афанасьев читал лекции и проводил занятия более чем на 100 различных учительских курсах и конференциях в разных областных и районных центрах нашей страны. Всего за несколько дней до смерти он вернулся в Москву с учительских

курсов в освобожденном Сталинграде.

Его научно-литературное наследие богато и разнообразно. В 1921 г. Госиздатом была издана его «Методика родного языка в трудовой школе» –главнейший труд методиста, являющийся большим вкладом в педагогическую науку. Эта книга выдержала 13 изданий (последнее издание было выпущено в 1937 г.) и служила на протяжении более 20 лет основным учебником для учащихся педагогических учебных заведений и руководством для учителей начальных классов. К примеру, П. О. Афанасьев предлагает здесь безбукварный способ обучения грамоте. «При безбукварном способе легче перекинуть мост от естественной речи ребенка к искусственному символу слов. В то время как букварный способ, исключительно опирающийся на эти символы-значки, видит единственную цель в скорейшем приобщении к ним детского понимания и тем самым резко отрывает их от естественного строя речи». [6, с. 45–46]. Методист утверждает, что в противоположность однообразному и шаблонному материалу для чтения в готовых букварях при безбукварной системе текст для чтения и письма будет глубоко индивидуальным. Немалое место он отводит и методике преподавания грамматики и предлагает индуктивный метод, т. е. наблюдение над речью. Занятия детей по грамматике должны состоять в наблюдении и группировке явлений языка самими учениками. Такое самостоятельное наблюдение детей над фактами языка имеет особенную педагогическую ценность. Роль учителя заключается при таком способе преподавания не в сообщении в готовом виде чего-либо такого, чего не могли бы найти в себе сами дети, а лишь в руководстве за наблюдениями, в подборе и группировке материала для наблюдений. «Такой способ преподавания грамматики выдвигает на первый план не учебники по грамматике, а задачки, сборники целесообразно подобранных упражнений», писал он [6, с. 151].

Большое внимание П. О. Афанасьев уделял наглядности, которая придает уроку живость и способствует прочному усвоению сообщаемых слов. Он отмечал, что «успех разговорных уроков зависит от оживленного и энергичного ведения их учителем» [6, с. 112]. Грамматические сведения давались на разговорных уроках, при объяснительном чтении и выполнении письменных работ. Основное внимание в письменных работах методист обращал на умение связно, понятно и грамотно выразить свою мысль. Учащиеся должны были на основе сравнения предметов письменно, перечислять сходства и различия между сравниваемыми предметами, а также написать небольшое сочинение в виде статьи. Такие работы проводились, как правило, в конце четвертого года обучения в чувашских школах. По ним можно было определить уровень усвоения русского языка школьниками.

Чтобы передать значение нового русского слова нерусским учащимся П. О. Афанасьев предлагает два способа ознакомления со словарем русского языка: переводный и так называемый натуральный. Переводный способ состоит в том, что учитель говорит русское слово (например, стол, птица,

пишет) и сейчас же переводит его на родной язык учащихся. А потом вводит это слово в русскую фразу (например, «стол стоит», «девочка пишет» и т. д.) и переводит ее на родной язык. Натуральный (иначе называют его «естественный») способ состоит в том, что изучающего неродной язык ставят как бы в естественные условия усвоения родного языка. Ведь ребенок усваивает родной язык из речи окружающих его лиц, которые, называя вещи, показывают их, называя действия, сопровождают их самим действием.

В подготовке детей к жизни, к умению не только разговаривать на русском языке, но и грамотно писать и излагать мысли письменно большое значение П. О. Афанасьев придавал диктантам, небольшим сочинениям и другим видам упражнений. Так, учащиеся начинали писать названия предметов, находящихся в классе, дома, на улице; названия одежды, обуви; названия материала, из которого изготовлена одежда и обувь; названия пищи и питья человека, животных; названия предметов, сделанных из камня, дерева, глины, металла и стекла, далее письменно названия качеств известных предметов [5, с. 15].

В дополнение к этому основному курсу методики, всесторонне освещающему вопросы преподавания русского языка, он выпускает ряд книг и брошюр, содержащих указания по отдельным вопросам преподавания родного языка в школах разных типов. Таковы его книги: «Краткая методика русского языка», «Родной язык в трудовой школе», «Методика русского языка в школах повышенного типа», «Методика русского языка в образцах и проработках», брошюры «Как обучать грамоте», «Активно – трудовой метод обучения русскому языку», «Путеводитель по вопросам преподавания родного языка в трудовой школе», который имел целью ориентировать учителя в методических течениях и литературе по вопросам преподавания родного языка в трудовой школе. Путеводитель состоит из двух частей: первая служит введением в круг вопросов по родному языку и имеет целью ориентировать учителей в литературе по вопросам методологии в связи с научным языкознанием, а вторая охватывает круг самых методических вопросов, группируя литературу по отдельным темам и освещая их с точки зрения современных педагогических течений.

Во всех своих книгах и статьях П. О. Афанасьев стремится дать научное обоснование тем методам и приемам преподавания русского языка, которые он рекомендует.

В то время, когда учительство отбрасывало звуковой аналитико-синтетический метод обучения чтению и вводило метод целых слов, Петр Онисимович боролся за звуковую систему обучения, за научно обоснованную последовательность введения звуков и слогов, он стремился внедрить в школу правильные, соответствующие особенностям русского языка артикуляционно-фонетические приемы обучения чтению. На основе глубоко продуманной системы методики обучения чтению П. О. Афанасьев создал букварь «Читай, пиши, считай», где он проводит четкую звуковую линию в работе по обучению чтению, письму и счету, широко используя в занятиях

звуковой анализ и звуковой синтез. В начале работы над букварем П. О. Афанасьев рекомендует подготовить детей к обучению чтению. Для этого ребенок, впервые пришедший в школу, не может быть засажен с первого же дня за чтение. Надо провести с ним подготовительную работу. Прежде всего надо облегчить переход ребенка из одной обстановки жизни (домашней, семейной) в другую (школьную, коллективную). Надо сблизить детей между собой, сблизиться учителю с детьми. Провести с ними беседу о том, как они провели лето, и раздать им картинки с изображением этого времени года. И только после этих подготовительных этапов можно раздавать буквари.

В конце 20-х годов прошлого века П. О. Афанасьевым была создана серия книг для чтения под названием «Мир» (совместно с К. П. Ягодовским и А. М. Воронцом).

В этих книгах дана стройная система объяснительного чтения, т. е. обучения навыкам чтения с сопутным сообщением знаний об окружающей жизни людей и природы.

Программы по русскому языку для начальной и средней школы в 20-е годы XX века составлялись Министерством просвещения РСФСР при непосредственном и ближайшем участии Петра Онисимовича.

П. О. Афанасьев уделял пристальное внимание и разработке системы обучения и методике преподавания русского языка в нерусских школах. Его выпускное кандидатское сочинение в духовной академии было посвящено созданию гуманной школьно-просветительской системы для народов Поволжья.

В то же время совместно с И. Н. Шапошниковым им созданы учебники по грамматике и правописанию для всех четырех лет обучения, которыми школа пользовалась около 10 лет, и сборники диктантов и изложений (совместно с И. Н. Шапошниковым и Е. Е. Соловьевой).

В 1935 г. в Чебоксарах П. О. Афанасьевым опубликован «Учебник русского языка для 3–4 классов чувашской школы».

В 1938 г. ученый пишет «Методические указания к обучению русской грамоте нерусских учащихся», составляет «Грамматические таблицы по русскому языку для нерусских школ» [1, с. 113].

В 20-30-х годах он не раз принимал участие в семинарах по повышению квалификации чувашских учителей, организованных в Чебоксарах и Ульяновске, выступал с обстоятельными докладами и методическими сообщениями. В целях изучения и обобщения передового опыта он посещал школы Чувашии, помогал учителям конкретными методическими советами, читал лекции для студентов пединститута.

Петр Онисимович являлся одним из поборников развития не только образования, но и всей чувашской культуры. В 1927 г. он активно участвовал в создании Московского общества изучения чувашской культуры, был избран председателем его правления. Работа руководимого им научно-культурного общества носила всероссийский характер, филиалы-отделения которого

организованы в Казани, Уфе, Ульяновске, Самаре, Бугуруслане и других городах. Авторитет председателя общества способствовал вовлечению в его деятельность известных деятелей науки и культуры, проведению актуальных исследований и общественно значимых мероприятий. Так, в Москве в 1928 г. торжественно было отмечено 80-летие со дня рождения И. Я. Яковлева и 60-летие созданной им Симбирской чувашской учительской школы.

Московское общество изучения чувашской культуры старалось организовать свою работу в тесной связи с местным обществом изучения родного края Чувашской республики. Петр Онисимович часто приезжал на родину для участия в съезде и заседаниях общества. В 1929 г. он был избран членом совета науки и культуры при Наркомате просвещения Чувашской республики, преобразованного затем в научно-исследовательский институт.

В последние годы жизни его особенно занимали две проблемы: методика русского языка в средней школе и выявление методического наследия по вопросам преподавания русского языка в школе. Ту и другую задачу ему удалось разрешить: в 1941 г. вышла его «Хрестоматия по истории методов преподавания русского языка», а за несколько дней до смерти (в 1944 г.) – «Методика преподавания русского языка в средней школе» [1, с. 113].

Первая из этих книг показывает тот большой путь, который пройден методикой русского языка, прежде чем она стала настоящей наукой, и те искания, которые были характерной чертой русских методистов и учителей, работавших в дореволюционное время.

Вторая книга свыше 10 лет служила учебником методики русского языка для студентов педагогических институтов. По этой книге будущие учителя-словесники средней школы учились преподавать родной язык детям русской национальности. В этой книге нашел свое отражение богатейший педагогический опыт работы, накопленный П. О. Афанасьевым за долгие годы преподавания в вузах.

Много и неустанно работал П. О. Афанасьев и в годы Великой Отечественной войны, вплоть до последнего дня своей жизни (20 августа 1944 г.), читая лекции на курсах учителей в разоренных войной областных центрах (Смоленск, Сталинград и др.) и помогая тем самым школам и учителям этих областей скорее поднять на должную высоту учебно-воспитательную работу с детьми.

Петр Онисимович является выдающимся деятелем советской школы, крупнейшим методистом русского языка. Почти полвека проработал он на поприще народного образования, являясь истинным учителем учителей, просветителем советской детворы: у Афанасьева учились на летних курсах десятки тысяч педагогов, его «Методику русского языка» изучали сотни тысяч учителей, по его учебникам учились читать и писать по-русски десятки миллионов советских школьников.

Он привел в систему то, что было разработано до него, и сам разработал ряд вопросов методики русского языка, выдвинутых советской школой в

период ее возникновения и искания ею новых путей в обучении и воспитании детей.

Разумеется, в науке методики преподавания русского языка с тех времен произошли значительные изменения, но важно отметить, что в ее фундамент весомый и прочный «кирпич» вложен ученым-методистом П. О. Афанасьевым.

К слову сказать, любопытно воспоминание народного поэта Чувашии Якова Ухсая о подвижнической деятельности первого поколения чувашской интеллигенции, в частности и П. О. Афанасьева. Он рассказывал, что эта тема горячо обсуждалась в писательских кругах в до- и послевоенные годы. Как Яков Ухсай говорил, что для Александра Твардовского, например, было приятным откровением, что школьники русских школ 20-30 годов учились азбуке по букварю и учебникам П. О. Афанасьева. А учителя русского языка в стране обучали детей по его учебнику методики русского языка. Твардовский вспоминал, что они изредка встречались, что П. О. Афанасьев был истинным интеллигентом, а проработав почти всю жизнь в русской среде, не забывал чувашского языка, с земляками старался общаться по-чувашски.

Как и И. Я. Яковлев, считая родной язык первоначальным языком обучения, методист, защищая его, не забывал подчеркивать главное значение и русского языка для инородцев. Несомненно, в наших условиях, в век радио и телевидения, когда нерусские дети ежедневно слышат русскую речь и частично понимают по-русски, аргументы и доводы П. О. Афанасьева могут показаться малоубедительными. Однако известно, что его доводы базируются на научной основе, на опыте многолетней практики школьного обучения, и не считаются с ними в современных условиях, значит потерять родной язык, многовековой опыт чувашской народной педагогики, да и других народов России. Залогом успешного освоения русского языка он справедливо считал воспитание учащихся в любви ко всему русскому, изучение жизни, быта и истории русского народа, поэтому на уроках от учителей он требовал обращать внимание на привитие учащимся любви к родине, к родному краю, родному народу и родной России-матери. Он считал, что изучение родного языка должно опережать усвоение второго, так как освоив основные понятия грамматики родного языка, легче усвоить их на русском, сопоставлять, значит усвоить сознательно, а не механически. Для него вполне была определенной проблема чувашско-русского двуязычия населения, с ней он связывал культурное развитие и рост материального благосостояния своего народа.

Библиографический список

1. НА ЧГИГН, отд. II, ед. хр. 513, 762.

2. **О школьном** образовании чуваш. / Городской и сельский учитель. – Казань, 1897. – вып. 5. – С. 32–41.
3. **Александров, Г. А., Васильев П. В.** Видный методист русского языка. // Народная школа. – 1994. – № 2–3. – С. 111–114.
4. **Некролог** об Афанасьеве П. О. // Начальная школа. – 1994. – №11–12. – С. 48–49.
5. **Симулин, А.** Профессор-русист из чувашской глубинки // Сов. Чувашия. – 1994. – 31 марта. – С. 3.
6. **Методика** родного языка в трудовой школе. – М. – Петроград. – 1923. – 230 с.
7. **Яковлев, И. Я.** Верьте в Россию и любите ее / Сост. Л. П. Кураков, Н. Г. Краснов; Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2002. – 308 с.

РАЗДЕЛ VI

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378.046.4 (73)

Н. А. Бирюкова

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В АМЕРИКАНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Анализ образовательной практики показывает, что сегодня общемировым подходом является курс на непрерывное образование и, в частности, на расширение и углубление процесса образования взрослых. В США образование взрослых рассматривается как ведущая сфера экономики страны. На национальных конференциях, проводившихся в 2006 г. (например, Конференция по проблемам образования взрослых – Adult Education Research Conference, Конференция по вопросам обучения взрослых на базе университета – Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults), образование взрослых рассматривалось как выгодная «инвестиция в человека», которая играет решающую роль в обеспечении конкурентоспособности страны [1].

Образование взрослых рассматривается не просто как компенсаторное, адаптирующее и корректирующее издержки школьного и другого ранее полученного образования, а как часть непрерывного. *В связи с этим подходом в 1978 г. был принят «Акт о непрерывном образовании», в котором в качестве главного постулата была провозглашена опережающая функция образования – вооружить каждого индивида умением преодолевать нарушения непрерывности своей трудовой деятельности и справляться с появляющимися неопределенными ситуациями.*

Начало 90-х гг. XX в. в США было ознаменовано принятием законопроекта под названием «Билль о правах взрослого учащегося» (“A Bill of Rights of the Adult Learner”), изданным в 1991 г. Американской коалицией организаций образования взрослых (Coalition of Adult Education Organizations). Согласно этому законопроекту *к числу основных гарантированных прав взрослого обучаемого относятся:*

- право на надлежащее образование независимо от возраста, пола, расовой и этнической принадлежности, имеющегося учебного опыта, материального положения, состояния здоровья и семейного положения;
- право на равный доступ к различным образовательным источникам;
- право на финансовую помощь и экономическую поддержку со стороны государства и общества;
- право на оценку и признание предыдущего образовательного опыта для возможного перезачета;

– право на условия обучения, соответствующие особенностям взрослого субъекта учебной деятельности, которые включают в себя, например, право учиться у квалифицированного и компетентного преподавателя, право на обучение с применением соответствующих форм и методов организации и осуществления учебного процесса и т. д.;

– право взрослого на официальное признание его фактической квалификации, приобретенной посредством неформального и информального образования [2].

В США ведущим провайдером образовательных программ для взрослых является университет, который сегодня по праву считается центром непрерывного образования в регионе.

В настоящее время во всех американских университетах наблюдается заметный приток взрослых обучающихся и отличительной особенностью высшего образования в США на современном этапе является наличие широкого спектра образовательных услуг для взрослого населения. В результате расширения своей миссии университеты идут навстречу взрослым гражданам, подстраиваясь под их потребности и предлагая большое разнообразие образовательных программ. Таким образом, не государство регулирует и контролирует процессы в сфере образования, а университеты реагируют на потребности взрослого населения США. Кроме того, в структуру практически каждого американского университета входит либо кафедра, либо подразделение, занимающееся проблемами образования взрослых, следовательно этот вид непрерывного образования имеет серьезную научную основу.

Главной задачей организаторов образования взрослых в университетах США является создание для обучения человека необходимых условий как средства реализации его жизненных целей, то есть ориентация в первую очередь на образовательные потребности человека.

Анализ деятельности различных американских университетов показал, что основными механизмами организации образования взрослых являются центры образования взрослых, центры непрерывного образования и службы распространения знаний. Так, в Сиракузском университете в качестве самостоятельного подразделения действует Колледж образования взрослых, который объединяет в себе различные центры (напр., непрерывного образования женщин, непрерывного образования общественных деятелей и др.) и программы для взрослых (основного высшего образования, постдипломного образования, гуманитарных исследований).

В Хайдельбергском колледже (штат Огайо) действует Отдел непрерывного образования, основными направлениями которого являются вечернее обучение, обучение в выходные дни и экстернат.

Центр продолженного образования университета г. Боулин Грин является своеобразным «мини университетом» для взрослых. В его структуру входят программы для саморазвития, программы вечернего обучения (профессиональная подготовка), центр дистанционного образования, консультационная

служба.

Как показывает практика, основным звеном в организации и реализации программ для взрослых в университетах США выступает специальное подразделение – *Служба распространения знаний*. Ее деятельность осуществляется, как правило, в области дополнительного образования: повышение квалификации, переподготовка специалистов и программы образовательного досуга (гражданского образования, общинного образования, личностного роста, хобби-программы).

Службы распространения знаний были организованы в лэнд-грант (land-grant) университетах США еще в конце XIX в. и первоначально были нацелены на распространение информации среди фермеров в области сельского хозяйства, животноводства и ведения домашнего хозяйства. Сегодня такие подразделения есть в большинстве университетов. Они выявляют и анализируют экономические и социальные проблемы региона, определяют направления своей деятельности в соответствии с этими проблемами, активно ведут образовательные программы с населением по развитию сельского хозяйства, охране окружающей среды, общественно-политическим и международным вопросам, ведению домашнего хозяйства, укреплению семейных отношений и вопросам личной жизни, развития и использования новых технологий. К особенностям Службы распространения знаний можно отнести ее территориальное приближение к месту жительства обучающихся, высокую мобильность, способность быстро перестраиваться, обновлять учебные программы по мере их устаревания или снижения эффективности обучения и создавать новые программы в ответ на потребности субъектов обучения.

В качестве примера рассмотрим деятельность Службы распространения знаний в университете штата Миссури, которая осуществляется в трех направлениях: базовое высшее образование; программы непрерывного профессионального образования; программы образовательного досуга [3].

Мы не будем подробно останавливаться на описании организации деятельности Службы по обеспечению базового высшего образования. Программы осуществляются колледжами различных профилей, входящих в состав университета. Служба, предоставляя возможность получения высшего образования, делает его доступным в самых территориально отдаленных уголках штата.

Второй и третий блок, включающие в себя программы дополнительного образования, представляют для нас наибольший интерес.

Основными направлениями дополнительного профессионального образования Службы распространения знаний университета Миссури являются: сельское хозяйство, развитие малого бизнеса, развитие общины, охрана окружающей среды, здравоохранение, общественная политика и некоторые другие.

Подготовка в этих областях осуществляется в различных Центрах, например, юридической подготовки, по развитию сельского хозяйства, подготовке

пожарников и спасателей, Бизнес-центре и др. (см. табл.). Эти Центры предлагают свои программы как дополнение к академическому обучению и, в первую очередь, ориентированы на практику, а не на теорию.

Программы непрерывного профессионального образования Службы распространения знаний университета Миссури (2000-2006 гг.)

Название	Количество программ		Количество обучающихся	
	Число	Процент	Число	Процент
Центр развития сельского хозяйства	5	0.1%	144	0.2%
Бизнес-центр	447	13.7%	11317	12.7%
Центр подготовки пожарников и спасателей	924	28.2%	18591	21%
Центр подготовки социальных работников	22	0.7%	159	0.2%
Центр дистанционного образования	2	0.1%	58	0.1%
Программы для управленческих кадров	41	1.3%	1220	1.4%
Программы непрерывного профессионального образования	82	2.5%	1849	2%
Программа непрерывного юридического образования	22	0.7%	1160	1.3%
Центр юридической подготовки	156	4.8%	3344	3.8%
Программы медицинского образования	1376	42%	22254	25%
Центр подготовки медицинских сестер	94	3%	2640	3%
Центр ветеринарной медицины	8	0.2%	611	0.6%
Конференц-центр	91	2.8%	25491	28.7%
Всего	3270	100%	88838	100%

Как видно из данных таблицы, к наиболее популярным относятся программы Конференц-центра (28,7%), программы по медицинским профессиям (25%), программы подготовки пожарников и спасателей (21%) и Бизнес-центра (12.7%) [4].

Практически каждый из перечисленных выше Центров дополнительного профессионального образования предлагает как программы повышения квалификации, так и программы переподготовки. Так, например, в Центре подготовки пожарников и спасателей осуществляются программы повышения квалификации для офицеров пожарной службы, где предполагается изучение законодательных актов, методов расследования причин пожара, правил безопасности, противопожарных систем, искусства управления персоналом, планирования бюджета и др. Обучение заканчивается защитой проекта по одному из этих направлений.

Большое значение придается программам повышения квалификации

специалистов, работающих в программах для взрослых как в качестве тьютеров и консультантов, так и в качестве административных и технических работников. Так, Центром образовательных технологий для них регулярно организуются курсы повышения квалификации. Например, в 2005 г. Центром было организовано 22 сессии. В них приняли участие 184 сотрудника Службы распространения знаний.

Таким образом, для взрослых слушателей Службы распространения знаний существуют различные возможности пройти дополнительную профессиональную подготовку на курсах повышения квалификации или программах переподготовки кадров. Это позволяет специалистам быстрее адаптироваться к возрастающим требованиям к уровню профессиональной компетентности, нововведениям в профессиональной сфере и получить новую специальность (если это необходимо).

Третье направление образовательной деятельности Службы распространения знаний представлено программами образовательного досуга, которые выступают как средство:

- отдыха, служащего для восстановления жизненных сил, здоровья, улучшения самочувствия;
- интеллектуального развития, повышения уровня грамотности, получения дополнительных знаний;
- творческой самореализации и самовыражения человека.

Таким образом, программы образовательного досуга включают в себя два направления: обучение грамотности в широком смысле, включая компьютерную, социальную и т. д., и общекультурную подготовку – дополнительное образование, не связанное с профессиональной трудовой деятельностью.

Основная задача программ образовательного досуга заключается в развитии общей культуры личности, и их содержание включает социально-психологическое, гражданское, творческое направления.

Согласно этим направлениям можно выделить следующие типы программ образовательного досуга: программы гражданского образования; программы общинного образования; программы личностного роста; хобби-программы.

В США гражданскому образованию отводится важная роль, оно рассматривается как одно из приоритетных направлений деятельности любого образовательного учреждения. Цель гражданского образования заключается в формировании обучающегося как гражданина с активной жизненной позицией. Для этого программы гражданского образования предоставляют ему информацию о правовом статусе гражданина, его политических и социально-экономических правах и обязанностях. Программы гражданского образования популярны среди иммигрантов, представителей национальных меньшинств, молодежи и граждан, желающих расширить свой кругозор в этой области.

Служба также активно работает в направлении решения социальных проблем местного уровня, таких как укрепление экономической жизнеспособности предприятий, фирм, фермерских хозяйств и населения штата, поддержка в решении экологических проблем, укрепление семьи и, как результат,

формирование единой мощной общины.

Целью общинного образования является вовлечение людей в социальную, экономическую и политическую жизнь по месту жительства. Этот вид образования адресуется либо определенной группе лиц, объединенных неформальными (дружескими) связями, или имеет целью создание таких связей. Как показывает опыт общинного образования в США, его содержание так или иначе связано с решением практических задач общины – будь то улучшение окружающей среды, уменьшение числа правонарушений, воспитание подрастающего поколения, решение проблем иммигрантов и т. д. [5].

Одним из важных факторов развития крепкой и единой общины, как считают американцы, является семья. Поэтому Службой распространения знаний предлагается несколько программ семейного образования. Например, программа «Основы семейного воспитания» включает серию семинаров для родителей, по обучению их решать проблемы, возникающие между родителями и детьми. Программа «Роль отцовства» предполагает изучение и обсуждение роли отца в семье, а также проблем, связанных с участием отцов в воспитании детей [6].

В США большой популярностью пользуются программы личностного роста, где в качестве базовых идей выступают достижение успеха, помощь в саморазвитии, решении личностных проблем. Например, это программа по борьбе со стрессовыми ситуациями при потере работы. Специалисты оказывают психологическую поддержку участникам программы, помогают им объективно проанализировать ситуацию потери работы, найти возможные ошибки и совместно со слушателем находят правильные пути выхода из этой проблемной ситуации.

Хобби-программы обеспечивают обучение каким-либо ремеслам для быта, для занятий на досуге – различного рода курсы по овладению основами живописи, искусством фотографии, по садоводству, ремонту и строительству жилья, иностранным языкам, компьютерной грамотности и т. д.

Успешная реализация программ для взрослых Службы распространения знаний, как определяют эксперты университета Миссури, зависит от следующих факторов:

– разработка программ в ответ на нужды населения: для привлечения как можно большего числа взрослого населения в стены университета невозможно обойтись без применения определенных маркетинговых исследований, т. е. без изучения рынка потребностей населения, производителей, предприятий и т. д. штата и всей страны в целом;

– открытый доступ к образовательным программам и контроль качества обучения: во-первых, программы должны быть доступны любому контингенту взрослых учащихся (независимо от пола, расы, возраста, финансового положения и т. д.), во-вторых, качество программ зависит от профессиональной компетенции и квалификации профессорско-преподавательского и вспомогательного технического персонала, оптимального сочетания научного

исследования и обучения, оценки уместности той или иной программы, а также от выбора оптимальных дидактических приемов обучения, применения информационных технологий;

– научно-исследовательская база процесса обучения, предоставление стипендий и финансовой поддержки для проведения исследований: будучи частью лэнд-грант университета, Служба является не только центром обучения, но и центром научных исследований как для преподавателей, так и для слушателей программ, которые учатся применять полученные знания на практике в решении конкретных проблемных ситуаций. Для проведения экспериментов Службой предоставляется финансовая поддержка в виде стипендий, грантов и т. д.;

– академические успехи и достижения учащихся являются основным индикатором успешной реализации отдельных программ и деятельности всей Службы Распространения Знаний в целом: успевающий взрослый учащийся должен обладать всеми необходимыми знаниями, умениями и навыками, принимать решения, благотворно влияющие на его духовное состояние, семейные отношения, развитие его бизнеса и общество, в котором он живет, т. е. решения, ведущие к улучшению качества жизни как отдельных граждан и общины, так и всей страны в целом;

– применение технологий дистанционного образования: социально-экономические изменения XXI в. ставят перед Службой Распространения Знаний новые задачи. Если в XX в. слушателям предлагались готовые ответы и решения каких-либо проблем, то есть главным была пропаганда знаний и получение образования населением страны. И эта задача, по утверждению американских специалистов, была успешно выполнена. Целью образовательных программ наступившего века является помощь учащимся в самостоятельном поиске ответов и правильных решений. В этой связи акцент делается на самообразование, которое рассматривается как в той или иной мере систематическая учебная деятельность, построенная на самостоятельном изучении какого-то вопроса или проблемы с периодическими консультациями специалиста. В качестве современной формы самообразования в США и во всем мире рассматривается дистанционное образование на основе новых информационных технологий. Поэтому следующим шагом, который предстоит сделать университетам в развитии образования взрослых, является интеграция в учебный процесс новых информационных технологий.

Одним из наиболее эффективных путей интеграции образования взрослых в систему университетского образования руководители вузов видят в развитии технологий дистанционного образования. Особенностью этого вида обучения является возможность организации учебного процесса в интерактивном режиме и в режиме реального времени. Преподаватель находится на рабочем месте и через Интернет осуществляет все необходимые взаимодействия с группой обучаемых или одним студентом в любом удаленном Интернет-классе или дома. Как следствие использования преимуществ

информационных и телекоммуникационных средств в системе образования в качестве средства интенсификации учебного процесса сегодня наблюдается рост числа виртуальных университетов или он-лайн университетов. Уже сегодня в 33 штатах США созданы виртуальные университеты, работающие в масштабе штата, имея доступ к студентам через систему Интернет и каналы спутниковой связи.

Развитие дистанционного образования дало новый импульс для развития образования взрослых в университетах США. Информационные технологии рассматриваются как дополнительная технологическая возможность, которая не меняет содержания образования и не может изменить философию университета, но делает возможным преодолеть границы времени и пространства, расширить географию обучающихся, обеспечить индивидуальное обучение, ориентируясь на потребителя, и тем самым, делая учебный процесс интересным, привлекательным и эффективным для взрослых граждан.

Все эти факторы обеспечивают выполнение основной миссии Службы – предоставление возможности всем слоям населения приобрести необходимые знания, умения и навыки через разнообразные виды образования и формы организации учебного процесса.

Необходимо также отметить, что такая форма организации образования взрослых, как Служба распространения знаний при лэнд-грант университетах США, благодаря широкому охвату всех слоев населения, ориентации на потребности общества, гибкости и адаптивности предлагаемых программ, является настолько эффективной, что сегодня она получила широкое распространение и внедрена в качестве структурного подразделения в университеты других типов.

Библиографический список

1. **Adult** Higher Education Alliance [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ahea.org
2. **Merriam S.** Handbook of Adult and Continuing Education / В. Sharan. — М.: Cunningham, Merriam & Phyllis, 1992. – 586 p.
3. **University** of Missouri Extension [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.alianzas.us/main
4. **University** of Missouri Extension. Career Transition [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://outreach.missouri.edu/career_options/transition.htm
5. **University** of Missouri-Columbia Community Development Extension Program [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ssu.missouri.edu/commdev/cda/course3.htm
6. **Learning** opportunities for Missouri families [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.missourifamilies.org/learningopps/learnparenting/basicparenting.htm

РАЗДЕЛ VII
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
КАДРОВ. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

УДК 37

Г. И. Музурев

**РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ЦЕЛОСТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА В ИННОВАЦИОННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

Основу гипотезы создания высшего инновационного образовательного учреждения, интегрирующего различные уровни профессионального образования составил ряд предположений. Инновационное образовательное учреждение нового вида, интегрирующее содержание начального, среднего и высшего профессионального образования будет представлять собой высокоэффективную систему непрерывного образования. Для этого необходимо не только внедрять теоретическую модель непрерывного профессионального образования, но и разработать методологические подходы по организационно-педагогическому обеспечению интеграционных процессов в системе непрерывного образования.

Проблема структурирования понятийного аппарата исследования по моделированию целостного образовательного пространства связана с необходимостью обоснования эффективного функционирования системы многоуровневого образовательного процесса, формирующегося в ряде российских вузов. В этом отношении имеется достаточно много положений, считающихся известными только на первый взгляд.

Существует ряд исследований по созданию культурно-образовательного пространства вуза как среды профессионально-личностного самоопределения студентов (А. И. Бондаревская) [1]. Н. М. Борытко дает определение социокультурному образовательному пространству, А. Я. Данилюк вносит положение об интегральном образовательном пространстве как научно-организованной системы, О. В. Гукаленко трактует о поликультурном образовательном пространстве, А. А. Шогенов рассматривает феномен регионально-культурного образовательного пространства [2], И. В. Шумакова указывает на образовательное пространство как на интегративную категорию современной педагогики [3].

Ряд авторов раскрывают философские аспекты понятия «образовательная среда» (В. И. Слободчиков, В. А. Петровский, Н. Б. Крылова, М. М. Князева и др.). Е. А. Климов и Г. А. Ковалев вводят понятия «социально-контактной части среды», «информационной части среды» как компонентов образовательного пространства.

В исследованиях Т. И. Беловой рассматриваются особенности дидактического пространства, признаки и функции воспитательного пространства – у Н. Л. Селивановой.

Как видно из приведенного краткого анализа, существует необходимость не просто уточнения многих понятий, но и сведения многих из них, если не в дидактическую или педагогическую категорию, то в наиболее обобщенное определение как культурной ценности современной системы образования в целом.

Непрерывность профессионального образования направлена на становление современного специалиста, способного на творчество, созидание и связана с раскрытием всех сущностных сил обучающегося, его индивидуальности, личностного потенциала как человека целостного, носителя духовного начала, свободного в своем выборе в познавательной деятельности. Она обеспечивается интеграцией различных уровней, компонентов и подсистем профессионального образования для перехода от его квалификационно–ступенчатой к квалификационно–сетевой конструкции. Интеграцию подсистем профессионального образования необходимо рассматривать не как их простую сумму с определенными функциональными назначениями, а как их целостность, обладающую общим качеством функционирования.

Интегрированная система внутренне дифференцирована и повышение степени интеграции закономерно вызывает усиление ее внутренней дифференциации. Интеграционные процессы в многоуровневом профессиональном образовательном учреждении обуславливают единое образовательное пространство. На нем создается, по нашему мнению, основа для преемственности различных элементов и уровней профессионального образования, их взаимосвязи, целостности и поступательности. Это придаст, на наш взгляд, гибкости и динамичности образовательной деятельности.

Система профессионального образования в Якутском государственном инженерно-техническом институте (ЯГИТИ) создает условия для освоения специально сформированных межуровневых интегрированных дисциплин на основе сочетания фундаментальности высшего и практикоориентированности среднего профессионального образования. Это формирует у студентов целостную систему профессиональных знаний и умений, обеспечивает их непрерывное развитие как личностей, ориентированных на реализацию своих потенциальных возможностей и способностей, что обуславливает профессионализм будущего специалиста.

Разработанная нами концепция организационно-педагогического обеспечения интеграционных процессов в системе профессионального образования, апробированная на практике предусматривает:

– создание профессионального образовательного учреждения инновационного типа на основе вертикальной интеграции начального, среднего и высшего уровней профессионального образования. Это достигается при объединении их в систему целостного образования с новым качеством и при

выделении высшего уровня профессионального образования в качестве базового ядра интегрируемой группы, реструктуризации всего образовательного учреждения и процесса управления;

– помимо вертикальной интеграции организационных форм – горизонтальную интеграцию содержания и технологии личностно-профессиональной подготовки специалиста на различных ступенях профессионального образования в соответствии с современной методологией человеческого фактора в жизни общества. Целостность образовательного пространства обуславливает активное сотрудничество, взаимодействие преподавателей всех ступеней профессионального образования, самостоятельность, активность студентов;

– преимущество изучаемых дисциплин по ступеням обучения, взаимосвязь и единение знаний фундаментального и прикладного направлений, межпредметные курсы, разработанные на основе содержательной и процессуальной интеграции и обеспечивающие системность, целостность знаний, их перенос на профессиональное становление;

– обогащение технологии образовательной деятельности, используя прогрессивные традиции народной педагогики, регионально-этническую специфику культурной и социальной среды;

– гуманизацию педагогического процесса, что подразумевает изменение деятельности педагога, направленной на стимулирование студентов к самообразованию; образовательную среду, созданную как полиморфный мир творчества на принципах толерантности и гуманности, признания и уважения чужих ценностей;

– организационно-управленческую деятельность, основанную на современной методологии управления, направленной на обеспечение качества на всех уровнях профессионального образования, во всех подразделениях образовательного учреждения, организованную комплексом линейно-дивизиональной, матричной и партисипативной систем управления, ранее внедренного в практику управления образованием, что предусматривает творческое содружество субъектов педагогического процесса в преподавательском и студенческом коллективах, организацию управления на основе синергетического закона, позволяющего понять целое как объединение многообразного, как упорядоченное множество хаотичных компонентов, подчиненных единым целям и задачам, поскольку каждый компонент имеет свой внутренний потенциал, который нужно упорядочить, гармонизировать, чтобы получить интегрированное целое.

Инновационное образовательное учреждение, интегрирующее начальное, среднее и высшее профессиональное образование в одном образовательном учреждении может создаваться и функционировать на федеральном и региональном уровне.

ЯГИТИ, интегрирующий различные уровни профессионального образования и осуществляющий подготовку рабочих, техников и инженеров, создан Указом №1076 от 4 мая 2000 года и постановлением Правительства

Республики Саха (Якутия) №379 от 13 июля того же года. Позже ЯГИТИ получил статус федеральной экспериментальной площадки по решению проблем интеграции содержания различных уровней профессионального образования. При создании интегрированного образовательного учреждения на федеральном уровне подписано постановление Правительства РФ.

На правах федеральной экспериментальной площадки ЯГИТИ самостоятельно формирует перечень, структуру, содержание интегрированных учебных планов и программ по подготавливаемым в вузе специальностям.

Одним из обязательных организационно-педагогических условий создания и функционирования высшего инновационного образовательного учреждения, интегрирующего начальное, среднее и высшее профессиональное образование, и тем самым, моделирующего целостное образовательное пространство, является создание необходимой информационно-образовательной среды с высоким, органическим уровнем информатизации, информационно-технологической культуры. Это позволяет решить три основные задачи.

Во-первых, иметь интерактивные мультимедийные учебные пособия, объединенные в учебно-методические комплексы, обеспечивающие полноценную самостоятельную работу студентов (учащихся).

Во-вторых, достаточно усвоенная, охватывающая все стороны деятельности образовательного учреждения, информационно-образовательная среда, позволяющая успешно формировать, накапливать, хранить, обрабатывать и передавать как учебную, так и административную информацию, которая позволяет взаимодействовать всем участникам образовательного процесса, его организации и управления.

В-третьих, профессорско-преподавательский состав, инженерно-педагогические работники и специалисты обязаны освоить эту среду и профессионально ее использовать и развивать. Сегодня трудно представить современное высшее образовательное учреждение, а тем более инновационное, без использования возможностей информационно-образовательных ресурсов Интернета и Word Wide Web, электронной библиотеки, без профессиональной информационной культуры студента как будущего специалиста, работающего с автоматизированными системами, профессиональными программными пакетами, распределенными и удаленными базами данных, способного получать любую необходимую информацию без виртуальных образовательных ресурсов – учебных центров и порталов, без внедрения технологии дистанционного обучения.

Таким образом, в результате интеграции возникает совершенно новая целостность – интегрированное многоуровневое профессиональное образовательное учреждение, в рамках которого происходит синтез типов учебных заведений, уровней профессионального образования, содержания образовательных программ, технологий и форм обучения и воспитания, организационно-управленческих форм, финансово-экономических, произ-

водственных процессов и т. д.

При рассмотрении сущности интеграции сначала нужно задаться вопросом: насколько будут состыкованы разные области знания? Целостность всегда существует в предметности. Исходя из данного положения, реализация идеи интеграции должна основываться на:

– выборе механизмов интеграции элементов (составляющих, частей, блоков, модулей и т. д.) содержания образования, к каковым можно отнести использование межпредметных связей, блочно-модульное структурирование содержания, укрупнение дидактических единиц и др.;

– внедрении политехнической подготовки как инвариантной составляющей общей структуры процесса обучения, интегрирующей и тем самым приводящей в целостность естественнонаучные, технические и технологические представления, знания (посредством моделирования понятийных «узлов») и умения (деятельностные «узлы»);

– рассмотрении профессионализма как интегративного качества образования.

К реализации идеи интеграции нужно идти последовательно, шаг за шагом – от соблюдения преемственности к непрерывности, и только потом собственно к интеграции:

– преемственность характеризуется взаимосвязанностью, взаимообусловленностью и взаимодополняемостью;

– непрерывность характеризуется многоуровневостью, включенностью и адаптивностью;

– интеграция характеризуется цельностью.

При внедрении проектной деятельности среди студентов нужно исходить из необходимости отхода от знаниевого подхода и формирования их компетенций и компетентности. Компетенции – это характеристики деятельности, а ключевые компетентности – универсальные способности и умения. Компетентность – это интегративная характеристика качеств человека, а ключевая компетентность – способность к решению проблем.

Современный период развития профессионального образования четко обозначил необходимость обновления его основных приоритетов в соответствии с мировыми тенденциями. Ведущий из приоритетов – качество образования – находит свое выражение и в комплексном проекте модернизации российского образования. Это обстоятельство продиктовано наличием основного противоречия между современными требованиями к качеству образования, обеспечиваемому профессиональными образовательными учреждениями, и ограниченностью применяемых в процессе управления технологий.

Реализация системного управления качеством подготовки специалистов на трех уровнях обеспечивает непрерывность процесса, которая осуществляется на его отдельных этапах и включает в себя определение целевых приоритетов, ресурсного, программного и технологического обеспечения, а также контроль результатов.

Управление качеством образования – сложная комплексная проблема. Понятие «качество» определяет видовое отличие сущности, позволяющее проводить различие между предметами. Поэтому качество необходимо рассматривать как целостность важнейших, необходимых свойств системы.

Категорию «развитие» невозможно рассматривать вне категории «качество». Развитие – это необратимый, закономерный и направленный процесс качественных изменений системы. В результате развития возникает новое качественное состояние объекта, которое выступает как изменение его состава или структуры.

Качество достигается процессом развития, который, во-первых, рождает новое качество, во-вторых, сохраняет его, делает устойчивым. Развитие может быть измерено, как процесс и как результат (качество). Качество, в свою очередь, можно измерить через процесс развития (нравственности, личностно-профессиональной компетентности преподавателя, студентов).

Дать качественное образование возможно только в том случае, если оно будет соответствовать запросам и возможностям конкретной личности. Главной целью образования должно стать достижение студентами уровня образованности, соответствующего их личностному потенциалу и обеспечивающего возможность продолжения образования и дальнейшего развития личности.

Качество образования являются и социальной категорией, определяющей состояние и результативность процесса образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии, формировании гражданских, групповых и профессиональных компетенций личности.

Ценностно-ориентационная зрелость любого коллектива характеризуется степенью его готовности к достижению высоких результатов в образовательной деятельности, к развитию и, самое главное, – саморазвитию. Из этого следует, что система управления качеством образовательного процесса должна представлять собой комплекс способов и средств организации деятельности управляющей и управляемой систем, который сможет обеспечить целенаправленную положительную динамику образовательного процесса.

Из данного утверждения можно сформулировать перечень условий, без реализации которых невозможно осуществлять управление:

1. Наличие достоверной информации обо всех состояниях, целях, средствах и условиях функционирования каждого элемента педагогической системы.
2. Наличие ясно сформулированной цели управления и критериев ее достижения, определенных до начала процесса управления.
3. Наличие путей достижения целей – технологий управления.
4. Возможность измерения показателей качества образовательного процесса на любом этапе управленческого цикла.

Из указанного перечня видно, что необходимо решать проблему оптимизации работы педагогического коллектива. Различные формы приобщения

педагогов и студентов, а также общественности к управлению образовательным учреждением способствуют достижению устойчивого управленческого эффекта. Применительно к ЯГИТИ система управления качеством образования выстраивается на основе интегративно-культурологического подхода и гуманистической образовательной парадигмы, включающей идеи гуманизации образования, педагогической толерантности и плюрализации педагогического сознания. При этом организация образовательного процесса ведется таким образом, чтобы каждый обучающийся осваивал опыт на основе целенаправленного формирования творческого мышления, опыта, инструментария учебно-исследовательской деятельности, ролевого и имитационного моделирования.

Создание системы управления качеством подготовки специалистов для современного рынка труда позволяет решать следующие задачи:

- создание условий для педагогического творчества;
- развитие мотивированной и организационно подкрепленной поддержки образовательных инициатив педагогов;
- превращение управленческих инициатив в механизм развития образовательного учреждения.

Указанные задачи соответствуют общим функциям управления качеством образовательного процесса: планированию, организации, руководству и контролю. В совокупности данные три вида управленческих действий образуют полный управленческий цикл от постановки целей до их достижения, и поэтому являются как необходимыми, так и достаточными.

Педагогический менеджмент рассматривает управление качеством образовательного процесса как систему действий, направленных на обеспечение конечного результата. Определение конечных результатов образовательного процесса связано с основной задачей профессионального образования, каковой является: обеспечение развития в каждом студенте его генетически детерминированных способностей, радикального практического мышления, познавательных интересов. При подготовке специалистов любого профессионального уровня образования важно добиваться прагматических результатов, т. е. изменения уровня компетенции, развития практических умений и специальных (профессиональных) навыков, партнерских отношений, конкурентоспособности каждого студента.

Решение проблемы результативности образовательной системы начального, среднего и высшего профессионального образования следует искать в нескольких областях:

- в области образовательных и воспитательных результатов, отслеживаемых в процессе образовательной деятельности и диагностируемых внутри образовательной системы;
- в области профессиональной компетентности педагогов и мастеров производственного обучения;
- в области соответствия содержания профессиональной подготовки

студентов требованиям современного рынка труда (диагностируется, как правило, по завершении образовательной деятельности);

– в области технологической подсистемы (средства, методы, формы), обеспечивающей образовательную деятельность.

В целях обеспечения более высокого уровня результативности образовательной системы нужно выявить и рассмотреть те факторы, которые на это влияют. Данные факторы позволяют проектировать и реализовывать практикоориентированные программы повышения результативности педагогической деятельности. При этом, нельзя забывать о том, что в условиях рынка труда существенно меняется не только содержание образования, конкретным образом влияющее на результативность образовательной системы, но и содержание самих понятий «специальность» и «профессия».

На первый план выдвигается не готовый набор профессионально-технических навыков, а деятельностно-организационная способность выпускника «расти» в своей профессии, умение анализировать свой профессиональный уровень, быстро создавать, конструировать принципиально четкие профессиональные навыки, обнаруживать и осваивать новые знания и профессиональные зоны в соответствии с меняющимися требованиями рыночной ситуации.

В силу этого возникает целый ряд новых задач, связанных не просто с передачей стандартных знаний, умений и навыков, и не с освоением методов подготовки к новым профессиям и специальностям, которые могут устареть, а с выработкой модели содержания образования, ориентированной на подготовку специалиста, способного к переосмыслению своих профессионально-деятельностных взглядов.

При личностно-ориентированном образовании преподаватель выступает, в первую очередь, в роли организатора (тьютора) самостоятельной активной познавательной деятельности студента, консультантом и помощником. Личностно-ориентированное обучение студентов предусматривает, по сути, дифференцированный подход, учитывающий уровень интеллектуального развития студента, степень его подготовленности, его способности и задатки.

Поэтому ставится задача интенсификации процесса развития образовательной системы: целенаправленное создание условий для перевода ее в режим интенсивного развития, существенно влияющего на повышение качества образовательных услуг и темпов преобразований на основе инноваций и экспериментальной работы коллектива, стимулирования его творческой активности.

Для включения в процесс преобразований всех членов педагогического коллектива, максимального использования их творческого потенциала для поиска путей реформирования образовательного процесса, необходимо использовать гибкие технологии управления:

– широкое привлечение к управлению «лидеров» педагогического коллектива, оказание им соответствующей помощи;

– позитивная настроенность руководства института на делегирование управленческих полномочий сверху вниз;

– обеспечение обратной связи, постоянное информирование педагогических работников о полученных результатах, своевременная оценка выполнения ими вновь возникающих требований;

– создание и развитие разнообразных форм информационного обеспечения образовательного процесса (справочного, библиографического, экспертного, компьютерного);

– поддержание в актуальном состоянии централизованных фондов учебной информации и необходимых программно-методических средств, их пополнение и тиражирование с целью обеспечения методического единства образовательного процесса по циклам дисциплин и уровню их сложности;

– использование разнообразных мер материального и морального поощрения работников, участвующих в управленческой деятельности.

В таком образовательном учреждении, как ЯГИТИ, управление носит сложный, многогранный учебно-педагогический процесс, обеспечивающий взаимодействие начального, среднего и высшего уровней профессионального образования для достижения главной цели – подготовки высокопрофессионального и конкурентоспособного специалиста.

Библиографический список

1. **Бондаревская, А. И.** Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к. п. н.: (13.00.08) / Ростов. гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2005. – 24 с.

2. **Шогенов, А. А.** феномен регионально-культурного образовательного пространства. Научное изд-ние. М. – Пятигорск: Пятиг. гос. линг. ун-т, 2006. – 44 с.

3. **Шумакова, И. В.** образовательное пространство – интегративная категория современной педагогики // Образовательная политика. – 2007. – № 6. – С. 22–26.

УДК 378.01:078

Г. Н. Швецова

РЕГИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СРЕДА

Конкурентоспособность, потенциал развития и инвестиционная привлекательность региона в условиях современной экономики в значительной степени определяются качеством трудовых ресурсов, во многом образованием. Именно в территориях проявляются наиболее общие социальные функции образования, его конкретно-исторические связи с государством, обществом, социумом. Такие функции и связи могут быть разными. Территориальное образование подчас выступает как «форма социальной реакции» образовательных институтов, сообществ на радикальную смену парадигмы социально-экономического развития страны, форсированный слом прежней системы управления и переход к рынку. Это и «способ адаптации» системы образования к социально-экономической среде территории и максимально полного использования территориальных факторов в интересах сохранения, стабилизации и развития школы в сложных условиях переходного периода.

С точки зрения экономики, в широком смысле слова, результативность функционирования системы образования выражается в экономическом росте, увеличении валового внутреннего продукта (ВВП) и повышении конкурентоспособности национальной экономики. Достоверная оценка влияния национальной или региональной системы образования на рост душевого ВВП, возможна при наличии данных за достаточно длительный период более или менее равномерного развития. Сегодня еще очень сложно говорить о достоверном влиянии системы образования на экономический рост или повышение конкурентоспособности экономики страны (в том числе на региональном уровне), ведь на экономику воздействует много факторов, не позволяющих выстроить сколько-нибудь долгосрочные зависимости. Более продуктивным представляется анализ соответствия системы образования, в данном случае Республики Марий Эл, к внешнему запросу и условиям функционирования в регионе. Один из важнейших показателей результатов функционирования и масштабов системы образования – **уровень образования населения**. Региональная система образования Марий Эл включает 17 муниципальных органов управления образованием, 14 из которых расположены в сельской местности, 3 – представляют городские округа, при этом в 26,7% учреждений, находящихся в городской местности, обучается 62% учащихся республики. Отрасль «Образование» в республике является самой крупной отраслью в социальной сфере, численность занятых в ней (учащихся, воспитанников и работников) составляет 18,4% населения. По уровню грамотности Республика Марий Эл делит 4 место в Приволжском Федеральном округе с Республикой Башкортостан. Учитывая, что достижение 100% уровня грамотности населения является стратегической задачей, на региональном уровне возрастает необходимость:

- обеспечения равного доступа к качественному образованию и образовательным ресурсам;
- обеспечения эффективного использования ресурсов и оптимизация

системы управления (91,1% образовательных учреждений перешли на нормативное подушевое финансирование, планируется перевести на отраслевую систему оплаты труда все общеобразовательные учреждения республики);

– обеспечения равенства доступа к качественному образованию и образовательным ресурсам региона в целом для всех граждан (путем обеспечения транспортом; широкого выбора типов и видов учреждений, где реализуется предпрофильное и профильное обучение, наличие ресурсных центров и базовых школ)

– обеспечения свободы выбора программ и методов обучения (наличием соответствующего кадрового потенциала 19% педагогов имеют высшую квалификационную категорию, 43,4% – первую).

Такой подход радикально изменяет место системы образования в структуре общественной жизни, так как непрерывный процесс обучения становится фундаментальной характеристикой человека, образовательная деятельность становится важной компонентой экономического развития.

Республика Марий Эл относится к среднеурбанизированным регионам. По индексу развития человеческого потенциала, рассчитанному в 2002 для субъектов Российской Федерации, республика находится на 69 месте (0,720), причем в общей доле показателя индекс образования самый высокий и составляет 0,915 при среднероссийском показателе 0,905. Индекс доходов населения Республики Марий Эл составил 0,596, что ниже среднероссийского на 18%. Сдерживающим фактором развития экономики и социальной сферы республики является отрицательная динамика демографической ситуации, которая свидетельствует о сокращении численности населения: в 1992 г. – 764,1 тыс. человек, на начало 2007 г. – 711,5 тыс. человек.

Надо признать, что основная проблема российской системы образования – изменение в стране формы экономического и социального устройства, а точнее тот факт, что система образования продолжает решать старые задачи, по сути готовить новое поколение к реалиям вчерашнего дня. Во многом именно на изменение ситуации направлено программно-целевое управление региональной системой образования в Республике Марий Эл.

Стратегической целью на территории региона стало превращение системы образования в ресурс развития территории, а ближайшей целью – достижение нового качества образования.

На наш взгляд, *необходимыми условиями для обеспечения качества, доступности и эффективности региональной системы образования являются:*

1. Обучение детей разного возраста в отдельных образовательных учреждениях или изолированных подразделениях одного учреждения.
2. Предоставление возможности учащемуся для посещения образовательного учреждения, за разумное время, безопасно и самостоятельно.
3. Адекватность образовательных программ учреждения потребностям личности как в содержательном, так и в процессуальном плане с целью

предоставления возможности выбора индивидуальной образовательной траектории в образовательном учреждении.

4. Профилизация при одновременном укрупнении старшей ступени общего образования.

5. Целевая концентрация ресурсов одного типа в одной институциональной форме (например, в учреждениях одного вида), что предусматривает специализацию входящих в региональную сеть учреждений.

Управление региональной образовательной системой в условиях недостаточного уровня осознания населением образовательных потребностей ведется и через инновационные педагогические процессы, реализуется в разрабатываемых концептуальных основах развития регионального образования, общественно–государственных многопрофильных учреждений (колледжей, лицеев), инновационной образовательной среды, построения общего и профессионального образования в регионе, сохранения и развития единого образовательного, духовного, языкового и культурного пространства.

В последние годы в Республике Марий Эл наблюдается:

– увеличение охвата детей дошкольным образованием до 67,4% в 2006 г. (в 2005 г. – 65,3%); в 64% дошкольных образовательных учреждениях применяющих инновационные образовательные программы;

– стабилизация процесса видовых изменений общеобразовательных учреждений: 7 гимназий, 9 лицеев, 2 центра образования, 2 школы с углубленным изучением предметов, работают 22 ресурсных центра и более 30 базовых (опорных) школы;

– внедрение нормативного финансирования общеобразовательных школ, что позволило получить в 2005 г. экономию средств бюджета в размере 22715,0 тыс. рублей, в 2006 г. – 18995,0 тыс. рублей, которые направлены на нужды образования;

– развитие национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта: марийский (родной) язык изучают более 15 тыс. учащихся в 163 образовательных учреждениях (или 22% учащихся); марийский (государственный) язык изучают 42% школьников, включая интегрированные курсы с историей и культурой народов Марий Эл;

– происходит обновление содержания образования на основе введения вариативных программ обучения во всех ступенях школ, начальной, основной, средней. 55,4% учащихся обучаются на основе базисных учебных планов 2004 г., включающих предпрофильную и профильную подготовку.

В республике эффективно работает объективная и независимая система оценки учебных достижений выпускников общеобразовательных учреждений: с 2003 г. выпускные экзамены по 14 предметам проводятся в форме ЕГЭ, в том числе по марийскому языку и марийской литературе. В 2006 г. доля выпускников 11-х классов, сдававших экзамены по технологии ЕГЭ, составила 97,8%.

Победителями и призерами V заключительного этапа Всероссийской

олимпиады школьников в 2007 г. стали 14 учащихся.

С учетом зарубежного и отечественного опыта в республике начали создаваться единые образовательные комплексы. Данная форма организации образовательного процесса имеет следующие преимущества:

- возможность через сеть профильных классов, специализированных лицеев и гимназий вести углубленную подготовку школьников и проводить целенаправленную работу по профессиональной ориентации выпускников;
- создавать реальные предпосылки для выравнивания уровня подготовки обучающихся в сельских и городских школах;
- обеспечивать доступность высшего профессионального образования для выпускников сельской местности и детей из малообеспеченных семей.

По инициативе Министерства со всеми муниципальными образованиями Республики Марий Эл заключены дополнения к соглашениям о реализации приоритетного национального проекта, которые, в свою очередь, определяют дальнейшее продвижение ПНПО на территории республики. К настоящему моменту в республике создана достаточная нормативная база: 40 принятых нормативных актов позволяют регулировать процесс успешной реализации проекта. В целях поощрения педагогических работников в рамках реализации на территории республики приоритетного национального проекта «Образование» Президентом Республики Марий Эл Л. И. Маркеловым установлены 50 грантов, на которые из республиканского бюджета Министерству образования будет выделено 2 970 тыс. рублей. Конечно, стратегии развития сельской и городской школы в республике различны и требуют индивидуального подхода к формированию благоприятных условий для дальнейшего развития гражданских инициатив. Значительно ниже в сельских школах (почти на два балла) средний показатель качества результатов обучения. Уступают еще школы на селе в эффективности использования современных образовательных технологий, в продуктивности реализации программ развития, в социальной и профессиональной активности. В то же время в создании условий для организации дополнительного образования детей сельские школы ежегодно устойчиво доминируют над городскими.

В рамках реализации международной программы «Партнерство в образовании» по проекту «Академия учителей» в Республике Марий Эл на базе ГОУ ДПО (ПК) «Марийский институт образования» за счет средств кампании Майкрософт организовано обучение 500 работников образования, с целью обеспечения эффективности использования ИКТ в своей профессиональной деятельности на основе учебных материалов и программ подготовки слушателей, представленных компанией.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что *главная цель регионализации образования – поворот системы образования к конкретным и реальным потребностям образовательных потребностей, к целям и ценностям образования, учет разнообразия и различных форм взаимодействия частных, региональных и федеральных интересов.*

К особенностям региональной образовательной среды можно отнести:

а) большая доля населения проживает в городских населенных пунктах (63,1%), доля занятых в экономике с 2004 г. остается постоянной – 343 тыс. человек, сохраняется высокой безработица среди мужского населения республики (23,5 тыс. человек). В связи с предложением образовательных программ различного уровня наблюдается повышение доли взрослого населения в общем объеме профессиональной подготовки, обучающихся по индивидуальным договорам и за счет средств службы занятости населения;

б) снижение рождаемости, что приведет к тому, что в ближайшее время число выпускников сравняется с числом принимаемых на все три уровня системы профессионального образования, таким образом исчезнет конкурсная основа отбора абитуриентов при поступлении. Если в одних учебных заведениях конкурс останется (на основе свидетельств ЕГЭ, вступительных экзаменов или др.), то в других поступающих просто не будет. В связи с этим негосударственные вузы могут столкнуться с очевидными трудностями отсутствия перспектив развития. Государственные же вузы, развивая систему дополнительных образовательных услуг смогут удовлетворить потребности населения по широкому спектру квалификаций;

в) стремление населения получить высшее образование на бюджетной основе и недалеко от родительского дома продиктовано материальными соображениями. Это породило тенденцию приобретения профессии на уровне высшей школы в несколько этапов. Выпускник школы, оказавшись перед проблемой выбора жизненного профессионального пути, в большинстве случаев не обладает необходимыми знаниями о профессиональной сфере, или обладает весьма поверхностным представлением о своих будущих профессиональных обязанностях, не говоря уже о нюансах экономического, социологического, физиологического и психологического характера;

г) потребности общества в специалистах того или иного профиля стремительно меняются. Рынок динамичен, в этом – его специфика и его экономический смысл. В рыночных условиях проблема подготовки и востребованности кадров решается на основе принципа спроса и предложения;

д) переход от отраслевого принципа организации экономики региона к корпоративному, когда сами работодатели и предприятия заинтересованы в сохранении отраслевой системы дополнительного образования позволяет развиваться негосударственному сектору образовательных услуг;

е) дублирование образовательных программ профессионального образования Республики Марий Эл ведет к дисбалансу между потребностями экономики, спросом со стороны населения и образовательными услугами, которые оказывают учреждения профессионального образования. Наибольший удельный вес в распределении общего контингента обучающихся (студентов) по уровню профессионального образования в регионе приходится на высшее профессиональное образование – 50% – в 2004 г., 43% – в 2005 и

2006 гг. При этом, наблюдается сокращение удельного веса обучающихся в учреждениях высшего и начального профессионального образования, что связано с увеличением количества образовательных учреждений среднего профессионального образования.

Взаимосвязь между образовательным уровнем населения и заработной платой (доходами) если и начинает прослеживаться, то не в такой степени, чтобы на примере нашего региона выводить какие-либо закономерные связи. В первую очередь эта ситуация определяется тем обстоятельством, что в основе своей образовательный уровень населения сформировался в тот хронологический период, когда «социальные завоевания периода зрелого социализма» позволяли получить искомый уровень образования всем желающим. Недостаточный же объем финансирования образовательной сферы затрагивает, прежде всего, проблему качества образования.

Решение проблем образования возможно только при условии *открытости региональной образовательной системы*, что является одним из концептуальных подходов к ее развитию. Под «открытостью» образовательной системы мы понимаем, прежде всего, ее соответствие принципам и категориям, определяемым понятием «открытой системы» в синергетике.

В качестве компонентов открытой региональной системы образования выступают *образовательные программы, образовательные структуры, механизмы финансирования и управления, социальная среда*. К системным функциям могут быть отнесены адаптация граждан к постоянно меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды путем предоставления возможности развития и индивидуальной образовательной траектории в течение всей жизни; консолидация образовательных ресурсов региона, формирование образовательного социального партнерства как компонента гражданского общества.

В соответствии с этим миссия открытой региональной системы образования заключается в обеспечении потребностей регионального рынка труда высококачественными образовательными услугами, учитывающими запросы потребителей и инновационные процессы в общественном развитии; создание системы непрерывного повышения квалификации и профессиональной переподготовки, адекватной современным требованиям, также формирование личности, обладающей высокими адаптационными возможностями.

Отметим, что в европейском образовательном пространстве в рамках идей Болонского процесса формируется новое понимание категории «образованный человек», которая включает в себя способность человека ориентироваться в изменяющемся мире, гибко перестраивать старые способы деятельности, творчески использовать свои силы и способности. Очевидно поэтому «нельзя рассматривать образование как придаток функций производителя квалифицированной рабочей силы или судить о чем-то успехе по количеству детей и взрослых, получивших знания. Если образование считается правом человека, то потому, что оно ведет к развитию его творческих способностей,

углублению участия в экономических, социальных и культурных отношениях в обществе и, естественно, к более эффективному вкладу в развитие человечества». Новое понимание категории «образованный человек» требует реализации в системе образования компетентностного подхода.

УДК 378

Г. Н. Швецова, Н. М. Швецов

ПРОБЛЕМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ БАЗЫ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одним из основных условий реализации стратегий развития образования является наличие совершенной нормативно-правовой базы.

По мнению доктора юридических наук А. В. Мелехина [3], изменения, происходящие в системе законодательства, обусловлены целым комплексом разнообразных факторов объективного и субъективного свойства. Не последнюю роль среди них играет трансформация системы права под влиянием процессов интеграции, дифференциации, а также расширения или сужения сферы правового регулирования. Изменения системы обычного и чрезвычайного законодательства можно наблюдать, хотя и в разных объемах, во всех трех ее структурных образованиях: иерархической, федеративной и отраслевой. С. Ю. Чуча [4] по уровню правового регулирования выделяет «семь видов источников права: 1) международные; 2) федеральные; 3) федерально-региональные; 4) региональные; 5) регионально-местные; 6) местные (муниципальные); 7) локальные».

Нормы законодательства с учетом системной взаимозависимости отражают разные уровни внутрисистемных связей. Их юридическая сила характеризует соотносимость не только нормативных правовых актов, но и создаваемой при этом системы специальных субъектов реализации и объема их полномочий [3].

Система законодательства как и система права носит объективный характер. Ее содержание, в конечном счете, определяется не только материальными и социальными условиями жизни общества. Одна из определяющих характеристик принадлежит характеристике сущности самого государства и задачам, которые оно решает на конкретном этапе исторического развития, а также роли мирового сообщества. Общая система законодательства выступает не только как результат, следствие систематизации, но и как органическое свойство законодательства. Особенностью формирования законодательства Российской Федерации, позволившей ей достичь достаточно высокой степени системности, является то, что оно создается на базе ранее принятых

концепций, отражающих роль и место России в мировом сообществе, а также собственный и международный опыт в этой сфере. Например, для того, чтобы вступить во Всемирную торговую организацию (ВТО), Россия должна привести свое законодательство в соответствие с требованиями этой организации. Для этого потребуется принять заново или внести соответствующие изменения почти в 60 нормативных правовых актов.

Бессистемность законодательных актов, явные противоречия их друг другу, правовые пробелы отдельных норм по вопросам образования не только создают определенные трудности в их применении, но явно не способствует формированию логически построенного и завершенного образовательного права. Представляется возможным разработать систему формирования нормативной базы образования, как с учетом положений юриспруденции, так и исходя из педагогических требований, норм и положений. Более того, принципиально важно зафиксировать в образовательном законодательстве положения, обеспечивающие инновационное развитие образования в соответствии с потребностями общества.

В соответствии со статьей 72 Конституции Российской Федерации общие вопросы образования находятся в совместном ведении Российской Федерации и субъектов Российской Федерации. Субъекты наделены правом принятия законов и иных нормативных правовых актов, направленных на регулирование образовательных отношений, однако не наделены полным правом правового регулирования образовательных отношений. Четкий перечень направлений правовой регламентации определен ст. 29 Закона Российской Федерации «Об образовании».

Анализ характеристик системы делегирования полномочий в регионы позволил выделить следующие особенности:

- Федеральное правительство принимает участие в развитии образования через выделение грантов и финансирование научных исследований и проектов.
- Федеральное правительство издает нормативные и правовые акты, касающиеся заработной платы, льгот, пособий и пенсий работников системы образования.
- Регионы несут ответственность за все законы и постановления, регулирующие деятельность системы образования.
- Региональные органы управления образованием несут ответственность за содержание учебных программ, оценку успеваемости, отбор учебников, кадровую политику, оплату труда.
- Муниципальные органы управления образованием осуществляют подбор руководителей образовательных учреждений и финансовое обеспечение школ.
- Руководители образовательных учреждений отвечают за управление, организацию деятельности и наделены некоторой автономией в выборе учебных

программ, технологии и методики обучения, оценки качества образования в рамках предписаний Министерства образования и науки Российской Федерации и региональных органов управления образованием.

• Родители могут выбирать школу, профиль подготовки, уровень учебной программы (базовый, углубленный, повышенный), но требования входного контроля, ограничивают их выбор.

Регулирование из центра не обременительно и сводится к созданию действенной структуры управления образованием (федеральные и региональные органы управления образованием, исследовательские центры, лаборатории, надзорные органы), утверждению нормативных актов, касающихся учебных программ, стандартов, профилей подготовки, принципов приема и сертификации, процедур оценки результатов обучения и мониторинга состояния системы; механизмов управления деятельностью школ и предоставления образовательных услуг, инструментов распределения ресурсов и финансов.

Местная выборная власть обладает значительными контрольными функциями и занята вопросами управления и обеспечения деятельности образовательных учреждений. Муниципальные органы управления образованием получили право создавать оригинальные по структуре и видам образовательных услуг учебные заведения

Школы пользуются автономией в зависимости от социально-культурной ситуации в регионе в выборе методов обучения, учебных программ, организации оценки уровня учебных достижений учащихся.

По мнению авторов Концепции административной реформы необходимо разграничить функции по контролю и надзору и унифицировать в этой части терминологию законодательных и других нормативных актов. Это позволит надзор сосредоточить в государственных органах, а контроль рассматривать в качестве функции по проведению испытаний, измерений, экспертиз, осуществляемых субъектами рынка, аккредитованными в органах исполнительной власти в установленном порядке [1].

Нами определены проблемы и перспективы развития законодательной и нормативной базы республиканского образовательного пространства, сформированы принципы нормативного обеспечения (прогностичность, полифункциональность, оптимальность) и основы его структурирования, создана модель правового регулирования развития экономики образования за счет внедрения новых механизмов финансирования различных подсистем регионального образования.

В целях повышения качества предоставляемых образовательных услуг в рамках реализации Программы реформирования государственных и муниципальных финансов Республики Марий Эл, утвержденной постановлением Правительства Республики Марий Эл от 19 сентября 2003 г. № 285, разработаны и введены:

– систематизированный перечень бюджетных услуг, в том числе в области образования;

– стандарты качества по каждому виду услуг, в том числе в области образования;

– порядок оценки потребности и соответствия качества фактически предоставляемых бюджетных услуг стандартам качества бюджетных услуг.

Создание регионально-нормативной правовой базы функционирования и развития образования является основополагающим фактором, обеспечивающим гарантии права граждан на образование, развитие образовательной системы. Необходимость изменения и постоянного развития законодательной базы системы образования обусловлена радикальными изменениями государственно-политического устройства и социально-экономических условий многих стран Восточной Европы. Эти изменения, а также негативное развитие экономической ситуации в системе образования в последнее десятилетие требуют реализации эффективных региональных программ развития образования, принципиального изменения образовательного законодательства, в том числе закрепления на государственном уровне четких и реальных государственных гарантий права граждан в области образования, обеспечения его правовой поддержкой, направленной на стабилизацию положения и последующее развитие.

Практика реализации региональных программ развития образования, создания законодательной базы системы образования свидетельствует о необходимости исследования проблем педагогического мониторинга региональных программ и определения самого объекта правового регулирования. Без опоры на результаты таких исследований невозможно гарантировать надежность и эффективность существующих региональных образовательных систем. По этой причине указанная сфера исследований может рассматриваться как самостоятельная область педагогической науки. Об этом свидетельствует тот факт, что в настоящее время проблема недостаточно освещена в педагогической литературе [2]. Из имеющихся современных публикаций по вопросам развития региональных образовательных систем и образовательного права необходимо отметить работы Е. В. Буслова, В. А. Грачева, И. И. Калины, А. П. Лиферова, И. П. Смирнова, В. В. Сударенкова, Е. В. Ткаченко, А. К. Черненко, В. И. Шкатулла, а также диссертации В. В. Моисеенко, В. И. Грибанова, В. М. Петровичева

Одной из главных должна стать установка на функциональную полноту региональных образовательных систем и образовательного права с точки зрения задач и роли образования в современном обществе. Сейчас отсутствие подобной методологии значительно затрудняет развитие образования с точки зрения обеспечения его функциональной полноты. Таким образом, имеет место противоречие между запросами образовательного законодательства и возможностями педагогики как науки по их удовлетворению. Это противоречие определяет актуальность исследования нормативного, правового обеспечения программно-целевого метода управления.

Рассматривая нормативно-правовое обеспечение развития образования с позиции системного подхода, нами проведен анализ действующей нормативно-правовой базы в области образования. Уделяя большое внимание молодежи, в Республике Марий Эл в 1997 г. приняли закон «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений», в 1998 г. – «О государственной молодежной политике в Республики Марий Эл».

Анализируя факторы отставания действующей системы образования от процессов, происходящих в обществе, отметим, что устаревшее и перегруженное содержание общего и профессионального образования, его оторванность от реальных потребностей жизни заставляют многих детей расплачиваться своим здоровьем за необходимость освоить нынешние учебные программы. Вместе с тем, образование не обеспечивает трех важнейших составляющих стандарта знания: информатики, иностранных языков и базовых социальных дисциплин (экономики и права). В условиях экономического расслоения общества все эти недостатки системы образования усугубились неравным, в зависимости от доходов семьи, доступом к качественному образованию.

Выводы подтверждены результатами исследования состояния нормативно-правовой базы образования. Общий и содержательный анализ ретроспективный законодательства СССР, основных действующих республиканских законов в области образования показал, что до 1990 г. законодательное регулирование в образовании обеспечивалось главным образом на уровне подзаконных актов. В условиях жесткой командно-административной системы это обеспечивало определенный уровень правового регулирования для достижения целей государства. Однако сегодня, в период перехода к информационному, постиндустриальному обществу, в условиях многонационального, многоконфессионального государства, качественное образование является решающим фактором становления системы современных и социально значимых ценностей, общественных установок, способности к осознанному выбору своего места в жизни. Это позволяет по-иному рассматривать проблему нормативно-правового обеспечения развития системы образования.

Процесс формирования образовательного права Республики Марий Эл как самостоятельной отрасли правовой системы призван регулировать отношения в области управления развитием образования на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики. Он помимо свойственной этой отрасли педагогических правоотношений, затрагивает вопросы трудового, гражданского, государственного, административного, семейного, финансового, земельного и других отраслей права.

Основным источником права в области образования на территории Республики Марий Эл является Закон Республики Марий Эл от 9 апреля 2001

г. № 9–3 «О регулировании отношений в сфере образования на территории Республики Марий Эл» (далее – Закона № 9–3), построенный не на принципе повторения содержания Закона Российской Федерации «Об образовании», а с учетом новации российского законодательства. В 2004 г. в него внесены изменения в соответствии с нормами Федерального закона Российской Федерации от 22 августа 2004 г. № 122–ФЗ «О внесении изменений в законодательные акты Российской Федерации и признании утратившими силу некоторых законодательных актов Российской Федерации в связи с принятием федеральных законов «О внесении изменений и дополнений в Федеральный закон «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» и «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» в части компетенции органов государственной власти Республики Марий Эл и местного самоуправления в области образования, порядка разработки устава образовательного учреждения. Закреплен механизм реализации конституционного права граждан на образование через выделение из республиканского бюджета субвенций всем муниципальным образованиям на получение гражданами общедоступного и бесплатного общего образования и дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях. Норматив предоставления субвенций определяется приложением к Закону «О республиканском бюджете Республики Марий Эл». В соответствии с Постановлением Правительства Республики Марий Эл от 22.05.2001 № 186 «Об участии общеобразовательных учреждений Республики Марий Эл в проведении эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования» ...

С 2003 года постановлением Правительства Республики Марий Эл от 18 июля 2003 г. № 223 «О процедурных вопросах, связанных с ликвидацией унитарных предприятий и государственных учреждений» регламентируется процесс создания, реорганизации и ликвидации республиканских учреждений, изменения их статуса. Соответствующими постановлениями определены полномочия учредителя республиканских образовательных учреждений, порядок назначения на должность руководителей образовательных учреждений. Данные регламенты (документы) используются муниципальными образованиями для руководства и разработки аналогичных документов в рамках собственной компетенции. С участием Министерства образования Республики Марий Эл разработан и 18 декабря 2003 г. утвержден Министерством государственного имущества Республики Марий Эл Примерный устав государственного учреждения Республики Марий Эл.

С целью социальной поддержки педагогических работников и обучающихся Министерством образования Республики Марий Эл в 2004 г. был подготовлен и принят ряд законопроектов. Закон Республики Марий Эл от 2 декабря 2004 г. № 49–3 «О мерах государственной социальной поддержки в области образования» устанавливающий виды льгот, порядок их оказания

и является основой для финансового обеспечения льгот. Так на уровне Республики Марий Эл для учащихся удалось сохранить льготный проезд и питание, льготное проживание в общежитиях, обеспечение одеждой и иным мягким инвентарем в интернатах. Для педагогических работников сохранены следующие меры социальной поддержки: ежемесячные компенсации по книгоиздательской продукции, годовой отпуск после 10 лет работы, единовременное пособие для молодых специалистов, обязательность периодических медицинских осмотров и т. д.

Выполняя функции социальной поддержки обучаемых и педагогов, Министерство образования Республики Марий Эл стало инициатором подготовки Закона Республики Марий Эл от 2 декабря 2004 г. № 48–З «О социальной поддержке некоторых категорий граждан по оплате жилищно-коммунальных услуг» и статьи 10 Закона Республики Марий Эл от 2 декабря 2004 г. № 50–З «О социальной поддержке и социальном обслуживании отдельных категорий граждан в Республике Марий Эл» в части законодательного закрепления мер социальной поддержки и условий государственного обеспечения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, Закона Республики Марий Эл от 05.03.2004 № 7–З (ред. от 25.10.2007) «О республиканской целевой программе «Безопасность образовательного учреждения» на 2004–2007 гг.»

В целях реализации данных законов Министерством образования Республики Марий Эл самостоятельно и с участием иных органов исполнительной власти разработан ряд подзаконных актов:

- постановление Правительства Республики Марий Эл от 31 декабря 2004 года № 285 «Об условиях оплаты труда работников государственных учреждений, финансируемых из республиканского бюджета Республики Марий Эл» (в том числе порядок определения стажа педагогической работы, объемные показатели и т. д.);

- постановление Правительства Республики Марий Эл от 30 декабря 2004 г. № 278 «Об утверждении Положения о порядке предоставления мер социальной поддержки детям-сиротам, детям, оставшимся без попечения родителей, и лицам из числа детей-сирот» (данном документом утверждаются нормативы обеспечения) и другие.

В 2005–2006 гг. (табл. 3) принято восемь Законов Республики Марий Эл, направленных на борьбу с детской безнадзорностью, социальной поддержке отдельных категорий граждан, о регулировании отношений в сфере образования, постановления правительства, регламентирующие процесс оптимизации сети образовательных учреждений, объемы вознаграждений за разработку учебников, оплату труда классного руководителя, решение социальных вопросов.

В целях повышения эффективности деятельности органов государственной власти Республики Марий Эл, создания стимулов по разработке и внедрению методов бюджетного планирования, ориентированных на конечные, общественно значимые и измеримые результаты деятельности в Республике

Марий Эл с 2005 г. внедрен метод бюджетирования, ориентированный на эффективный результат. Реализация данного метода позволяет региональной системе образования осуществить переход от нормативной к целевой модели управления.

В основе развития региональной системы образования лежат системообразующие принципы:

– **опережающего развития** образования, утверждающий опережение образовательной сферы по сравнению с другими социально экономическими структурами регионов;

– **вариативности** образования, его многообразии при общности целей, вариативности образовательных учреждений и образовательных программ, реализуемых образовательных услуг, предлагаемых государственными и негосударственными учреждениями образования;

– **доступности**, позволяющий, обучающемуся реализовать свои интересы, возможности и способности в условиях реального выбора профиля образования и жизненной траектории;

– **автономизации** учебных заведений – заключающийся, в реализации возможностей эффективного самоуправления, основанного на широкой нормативно-правовой базе, различных формах финансирования, на четком распределении компетенции, прав и обязанностей участников образовательного процесса.

Результаты исследований позволили определить меры, направленные на развитие образования как открытой и единой государственно-общественной системы, обеспечивающие эффективное распределение ответственности между субъектами образовательной политики, участниками образовательного процесса:

– введение дополнительных к государственным минимальных требований нормативной обеспеченности учебных заведений (методической, кадровой, информационной, материально-технической), за исполнение которых несут ответственность учредители;

– создание нормативно-правовой базы для обеспечения широкого развития многообразных договорных отношений в сфере образования;

– отработка правовых и экономических механизмов финансирования образовательных учреждений органами государственной власти республиканского и местного уровня.

– развитие негосударственного образования при одновременном усилении контроля за качеством реализации образовательных программ;

– внесение изменений в Уставы образовательных учреждений по расширению прав попечительских советов в сфере образовательной и финансово-хозяйственной деятельности, в том числе в привлечении внебюджетных средств и контроля за их использованием;

– повышение административной ответственности образовательного учреждения за невыполнение своих функций, определенных уставом, нормативных условий образовательного процесса, государственного образовательного

стандарта, правом на применение которой должны быть наделены органы, уполномоченные в сфере государственного образовательного контроля.

Система образования является сферой взаимодействия интересов государства и общества в лице их институтов и граждан. Каждый из субъектов образовательных правоотношений должен иметь возможность влиять на развитие системы образования, но вместе с тем нести свою долю ответственности за создание условий, необходимых для выполнения системой образования своих социальных и образовательных функций.

С учетом общественно-государственной, личностной значимости основных норм, регулирующих отношения в образовании, а также Конституции Республики Марий Эл, уровни анализа расположены в следующей последовательности:

- государственная политика в области образования, права и обязанности государства;
- право граждан на образование,
- статус обучающихся;
- статус педагогических работников;
- статус родителей обучающихся;
- статус учредителей образовательного учреждения;
- социальная поддержка участников образовательного процесса
- права и обязанности органов местного самоуправления
- права и обязанности региональных органов управления

Анализ существующего законодательства в области образования: Конституции Республики Марий Эл и законов «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» показал, что развитие образования должно идти в режиме плодотворного диалога всех субъектов образовательной политики, четкого распределения их полномочий и ответственности в этой сфере. Необходимо включать общественные механизмы выработки принятия и реализации политико-правовых и управленческих решений в образовании. Это должно обеспечиваться как соответствующей нормативно-правовой базой, так и реальными механизмами социального партнерства в развитии образования (расширение функций и полномочий попечительских и общественных советов, ассоциаций и др.), с соблюдением принципа функциональной полноты закона и в определенной системе. Полученные результаты легли в основу разработки структуры нормативно-правового обеспечения развития системы образования региона, что позволило оценить положение в области нормативно-правового регулирования функционирования и развития системы образования, выявить недостатки и попытаться спрогнозировать возможные пути развития образовательного права.

Однако анализ показал, что многие правовые нормы закона являются функционально неполными. Это не способствует его исполнению, создавая правовые коллизии, что для законодательства недопустимо. Таким образом,

с одной стороны, анализ свидетельствует о настоятельной необходимости совершенствования правовых норм закона с учетом положений теории и практики образования, а с другой – о необходимости развития педагогики с учетом положений формирующегося образовательного законодательства.

В настоящее время законотворческий процесс по формированию образовательного права в Республики Марий Эл находится на стадии развития и в ближайшие годы обществу предстоит осуществить разработку целого ряда проектов (таблица).

В образовании невозможно добиться высокого качества и эффективности без построения экономического механизма, который должен обеспечить реализацию новых принципов за счет системы финансирования отрасли. Для чего необходимо:

- введение нормативного бюджетного финансирования общего, среднего и начального профессионального образования с учетом обеспечения государственных образовательных стандартов и необходимых условий образовательного процесса;
- создание системы государственного образовательного кредитования, субсидирования граждан для получения профессионального образования с целью обеспечения государственных приоритетов и поддержки студентов из малообеспеченных семей;
- выделение средств на развитие образования в бюджетах всех уровней, включающих средства на приобретение оборудования, информационно-вычислительной техники, развитие библиотек и информационных ресурсов;
- нормативно-правовое обеспечение экономической самостоятельности, в том числе на основе увеличения разнообразия организационно-правовых форм образовательных учреждений и организаций (путем внесения поправок в Гражданский и Бюджетный кодексы и другие нормативно-правовые акты);
- создание условий для привлечения дополнительных средств в учреждения образования, широкое использование льгот, в том числе налоговых, на частные вложения в образование;
- сосредоточение переподготовки высвобождающегося и незанятого населения в учреждениях начального и среднего профессионального образования;
- расширение на базе образовательных учреждений дополнительных платных образовательных услуг, в том числе для населения, как средства удовлетворения повышенного образовательного спроса и как внутреннего ресурса финансирования образовательных учреждений, развития содержания и структуры образования, разнообразия рынка образовательных услуг, стимулирования инновационных образовательных процессов.

Библиографический список

1. **Концепция** административной реформы в Российской Федерации в 2006 – 2008 годах Одобрена распоряжением Правительства Российской Федерации от 25 октября 2005 г. № 1789-р

Перспективные задачи, в сфере законотворческой деятельности (фрагмент)

Наименование документа	Краткое содержание документа (новеллы)	Сроки	
		разработана	закончена разработка
Закон Республики Марий Эл №О законных инициатив в Законе Республики Марий Эл №Об отраслевой системе оплаты труда работников в отраслевых, рабочих и государственных образовательных учреждениях Республики Марий Эл и законных инициатив в Законе Республики Марий Эл №Об оплате труда работников государственных учреждений, финансируемых из республиканского бюджета Республики Марий Эл	Настоящим Законом вносятся изменения в порядок определения базовой части фонда оплаты труда через ставку. I уровень - час в соответствии с Марьянской отраслевой квалификационной системой оплаты труда и стимулируемая рабочими государственными (муниципальными) образовательными учреждениями, реализующими программы начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования	I квартал 2008 г.	С I октября 2008 г.
Проект постановления Правительства Республики Марий Эл №Об утверждении порядка предоставления субсидий бюджетам муниципальных районов и городских округов Республики Марий Эл для обеспечения государственных программ по получению образовательного и бесплатного начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования в государственном образовательном учреждении (в расчете по одному ученику)	Данным постановлением утверждаются в качестве единого стандарта предоставления субсидий бюджетам муниципальных районов и городских округов Республики Марий Эл по реализации основных образовательных программ в расчет на одного учащегося, а также при реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования в связи с заключением с 1 января 2008 г. контракта в Законе Республики Марий Эл от 6 июля 2005 г. № 20-З №О предоставлении отсрочки, в Республике Марий Эл с 1 января 2008 г., должны быть исключены из структуры бюджета расходы по выплате ежемесячной пенсий и пособий в связи с заключением отсрочечных работных образовательных учреждений и начислением заработной платы, а также по заработной плате с отсрочкой по основным составным в соответствии с реализованной программой по отсрочке 14 человек, требуют увеличения на 2% в течение по 1 октября 2007 г. В части расходов образовательных учреждений по учебным пособиям, учебным материалам, расходным материалам и учебным пособиям исключены с 1 октября 2007 г. расходы по учебным, в соответствии с тем с 1 января 2008 г. расходы по учебным пособиям исключены с 1 октября 2007 г. расходы по учебным пособиям исключены с 1 октября 2007 г. расходы по учебным пособиям исключены с 1 октября 2007 г.	IV квартал 2007 г.	С I января 2008 г.

2. **Макарова, М. Я.** Педагогическое обоснование региональной программы развития и ее нормативно-правового обеспечения. Автореферат дисс. канд пед наук. – М.: Издательский центр академии профессионального образования, 2001, – 24 с.
3. **Мелехин, А. В.** Теория государства и права: учебник. – М.: Маркет ДС, 2007.
4. **Чуча, С. Ю.** Социальное партнерство в сфере труда: становление и перспективы развития правового регулирования в Российской Федерации: Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора юридических наук. – М., 2004. – С. 7.

РАЗДЕЛ VIII
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.01

С. В. Шук

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ
САМОПОНИМАНИЯ В ВОСПИТАНИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ**

Кризис системы воспитания, угроза разрушения мира детства сегодня становятся очевидными. Мир детства сокращается и изменяется. С одной стороны, на него идет активное наступление «извне»: взрослые регламентируют и контролируют все сферы жизнедеятельности детей, жёстко закрепляют их время и пространство; с другой стороны, он разрушается «изнутри»: в детскую культуру входят принципы и новшества утилитарного, технократического мира взрослых с идеологией потребления.

Особенно это касается подросткового возраста, «финала» детства, часто представляющего собой неразрешенный кризис, который распространяется на взрослую жизнь, тем самым, увеличивая инфантилизацию и маргинализацию всего населения.

По мысли, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк современная ситуация идейного бездорожья состоит «в рассогласовании мироощущения и миропонимания ребенка с явлениями окружающей среды, её традициями, нормами, в ослаблении или утрате им связей с семьей, школой, другими социальными институтами, в отчуждении от учения и труда» [1, с. 10]. Добавим, что наиболее ярко и трагично проявляется такая ситуация у подростков: начиная с потери интереса к учебе, неумения организовать свою деятельность, нежелания думать о будущем, и заканчивая «тяжелым» саморазрушением жизни и личности (суициды, разнообразные зависимости и нарушения поведения). К сожалению, современные семья и школа озабочены внешней предметной стороной деятельности подростков. Они стремятся добиться от них хороших оценок, прилежной учебы, примерного поведения, посещения всевозможных кружков и секций, или, в крайнем случае, «загрузить» какой-либо общественно полезной работой. Однако различные виды социально полезной деятельности только тогда эффективны, когда несут смысл для растущего человека, помогают ему отвечать на вопросы собственного бытия, находить свое место в мире.

В целом данное явление, осознание ограниченности педагогических возможностей диктует необходимость поиска новых концептуальных идей в теории воспитания.

Одна из таких идей – идея понимания, направленная на «удержание» человека в бытии. Благодаря трудам Э. Гуссерля, М. Хайдеггера,

Х.-Г. Гадамера, П. Рикёра придавшим онтологический статус пониманию, последнее стало рассматриваться как раскрывающее существо человека, способ его отношения к миру. В этом контексте понимание является формой бытия, которое сопряжено с экзистенциальным пластом жизни человека: верой, любовью, ненавистью, надеждой, унынием, жаждой свободы и страхом её, идеалами справедливости, красоты. Иначе говоря, человек ищет опору своей жизни, нащупывает смысл познания, он открыт бытию, что и должно стать основой воспитания.

Человек – это не только то, чем он уже является, но и то, чем он сам себя делает. Признание самопонимания наиболее фундаментальной структурой человеческого бытия меняет акценты в представлении о воспитании, которое не только задается извне, но, скорее заложено в «понимающем» отношении человека к самому себе и миру.

Сегодня появляются исследования, посвященные педагогическому пониманию (А. Ф. Закирова, В. Г. Малахова, Н. Б. Крылова, Л. М. Лузина и другие), становлению самопонимания (В. В. Знаков, Б. В. Кайгородов, В. И. Пузько, И. А. Романова и др.).

Становление самопонимания старших подростков как нахождение и удержание собственной самости и своего места в мире отвечает решению стратегических задач модернизации общего образования. В этой связи концептуальные основания настоящего исследования заключаются в определении изменений, связанных со становлением самопонимания, которые могут быть осуществлены в воспитании старших подростков в современных условиях социокультурного кризиса идентичности с целью интеграции растущего человека в общество.

Концептуальные основы базируются на методологических, теоретических, эмпирических предпосылках; закономерностях, принципах, их содержательно-смысловом наполнении и отражают:

- представление о месте и значении самопонимания в основных воспитательных моделях;
- представление о сущности и специфике самопонимания как психолого-педагогическом феномене;
- рассмотрение становления самопонимания старших подростков в качестве предмета педагогического анализа;
- разработку педагогического обеспечения становления самопонимания у старших подростков.

Рассмотрим эти концептуальные положения.

1. Место и значение самопонимания в основных воспитательных моделях.

Исследование О. М. Ломако [3], выполненное в рамках философско-педагогической антропологии, позволяет многочисленные подходы к воспитанию объединить в четыре группы, которые можно рассматривать

как движение от авторитарной к понимающей педагогике: рациональное (просвещение), органическое (романтизм), гуманистическое, антропологическое и определить место и значение самопонимания растущего человека в них.

Рациональное воспитание есть ремесло, техника, а человек – материал. Девиз: «Вверх, к идеалу». Планомерное применение определенных методов, с опорой на знание материала через определенное время приводит к желаемому результату. В зависимости от целей можно выделить следующие модели (Н. В. Бордовская):

- реализм (обучение ремеслу, профессии),
- прагматизм (обучение решению реальных жизненных проблем),
- социетарная модель (выполнение социального заказа как высшей ценности),
- технократическая (реализация формулы «стимул – реакция – подкрепление»).

В рамках этой концепции ведущей является проблематика десакрализации, секуляризация культуры, достижение самостоятельности, эмансипация субъекта, иначе говоря, *понимание человеком себя сводится к становлению «образованного» человека (профессионала)*, т. е. экзистенциально-духовный пласт личности не затрагивается.

Органическое воспитание (романтизм) заключается в том, что человек является природным существом, поэтому только природа может быть критерием истины. Девиз: «Назад, к природе». Ребенок подобен почке, из которой, словно листок, разворачивается человек. Он не нуждается ни в какой специальной «обработке», ему необходима свобода и условия, обеспечивающие возможность самосовершенствования (Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстой). Цивилизация испортила людей, и только «хорошее», т. е. «природосообразное» воспитание непременно сделает человека хорошим. Идея «хорошей» природы человека реализована:

- в модели свободного воспитания (научение и приучение воспитанника быть свободным и ответственным за свою жизнь, за выбор духовных ценностей);
- в современной модели педагогической поддержки (О. С. Газман, Н. Н. Михайлова и другие) как помощи в решении проблем ребенка.

Эта концепция оказалась состоятельной только как идея, как романтический порыв в ответ на осознание противоречивых явлений антагонистичного бытия: отчуждения человека от самого себя и других, детей от взрослых, противостояния науки и искусства. По мнению Г. Н. Филонова, «культ свободного развития» может порождать вседозволенность, разрушение общественных базовых устоев социума, забвение непреложных нравственных норм» [6, с. 27]. Таким образом, главным достоинством данной концепции является постановка *проблемы непонимания человеком самого себя*, при отсутствии осмысления путей решения и недостаточном понимании единства

свободы и ответственности.

- *Гуманистическое воспитание* декларирует новую характеристику воспитательного процесса, провозглашая человека эталоном, наивысшей ценностью. Человеческая природа понимается с точки зрения *должного*, как поиск высшего закона человеческой гармонии, как восхождение ребенка к вершине, на которой стоит человек: сначала овладеть ролями *homo sapiens*, *homo faber*, *homo moralis*, чтобы стать *homo universale*. Процесс воспитания является трансляцией готовых истин. Ведущая проблематика: идея энциклопедизма (для одаренных детей) или проблема познавательного интереса (для учащихся с пассивной установкой на свое интеллектуальное развитие). Воспитание заменяется образованием (просвещением, «наполнением» ученика). Сегодня все исследователи и практики, так или иначе, провозглашают гуманистические идеи. Однако «простая трансляция готовых форм культуры» противоречит задаче «формирования целостной личности» [7, с. 121–122]. Поскольку существует «зазор» между знанием и бытием, сущностью (*essentia*) и существованием (*existentia*), декларациями и реальностью, гуманистическое воспитание часто вырождается в общение на дискурсивном уровне, внешний этикет, становится воспитанием, укорененном не в жизни, а в разуме взрослого человека. Происходит субъект – объектный способ устранения этого «зазора» путем накопления знаний о себе: *развитие самосознания* рассматривается как становление *самопонимания*. Учитель объясняет, следствием чего является понимание этого учеником. Понимание здесь – усвоение учебного материала, в том числе, что касающееся самого себя. Личный опыт ученика скорее не учитывается, а подвергается сомнению и пересмотру, показывается его несостоятельность (Г. И. Щукина). Отсюда становятся ясны противоречия современного воспитания: ребенок – взрослый, семья – школа, вытекающие из недоверия родителей и учителей к уникальному опыту ребенка, диктата специалиста-профессионала над «дилетантом»-родителем, достигающие своего апогея у старших подростков.

- *Антропологическое воспитание* восходит к античности, к идеям Платона (помочь воспитаннику открыть высший мир идей и превратить его в содержание личности воспитанника) и заключается в отмене вертикали верх – низ (хороший – плохой, умный – глупый и т. д.), должное – сущее, в стремлении к целостности, к удержанию противоречий, позволяющее воспитать человеческое в человеке. Базовые понятия антропологии: жизнь, смерть и связанные с ними пол и возраст, т. е. бытийные характеристики. «Человек не цель, а мост между жизнью и смертью» (О. Больнов). В наше время Ф. Ницше, пытаясь понять истинную природу античности, первым указал на отличие гуманности (*humanitas* – хорошая в своей основе, достойная природа взрослого человека) от человечности (*menschlich* как особый вид детской наивности в представлениях о мире)¹.

Ребенок не есть маленький взрослый, он – иной. Между ребенком и

взрослым лежит продолжительный воспитательный период с целым миром особенных условий (разных возрастов). Взрослый не может прямо «делать» ребенка взрослым. Ему самому необходимо любить, страдать, ревновать, ненавидеть и т. д., т. е. проживать свое детство. Процесс воспитания заключается в работе с социальной памятью, встрече с сакральным, изначальной глубине сопереживания и участия, событийном общении, проживании конкретных ситуаций, связанных с жизнью и смертью, т.е. является воспитанием, укорененным в жизни.

Трудно переоценить значение такого воспитания для подростков, открывающих личностные смыслы, ищущих себя, принимающих решения относительно своего будущего. Подросток не хочет быть материалом, он сопротивляется влияниям извне. Вместе с тем и предоставление подросткам большей свободы, больших прав не решает проблему. Объективные истины важны для подростка постольку, поскольку имеют для него смысл. Взгляд на подростковый возраст как культурно-исторический феномен (Ариес, Л. С. Выготский, К. Н. Поливанова, В. Т. Кудрявцев, В. В. Давыдов) позволяет подойти к нему антропологически, т. е. открыть истоки и движущие силы становления самопонимания.

Таким образом, антропологическое воспитание предполагает *становление самопонимания* посредством обращения к экзистенциально-духовному ядру личности ребенка. Учитель вместе с учеником оживляют, персонифицируют и понимают «отстоявшийся анонимный опыт», создавая «живое знание» (В. П. Зинченко). Дополняя гуманистическое, основные акценты антропологического воспитания смещаются в сторону усилия самого человека – напряженного усилия быть идентичным самому себе, а не просто познающего «объективные истины», что прослеживается в ряде современных концепций воспитания (В. В. Сериков, И. А. Колесникова, Н. Е. Щуркова и другие), лично-ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, О. В. Гукаленко, С. В. Кульневич, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и другие), в традиции культурно-исторической школы Л. С. Выготского (К. Н. Поливанова, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин, Б. Д. Эльконин). В такое воспитание включается не только «ставшая» культура (социальный опыт, зафиксированный в проектах содержания образования), но и культура, включающая опыт, знание непосредственных участников педагогического процесса.

Дополняя гуманистическое, основные акценты антропологического воспитания смещаются в сторону усилия самого человека – напряженного усилия быть идентичным самому себе.

¹ «Человеческое эллинов лежит в наивности их представлений о человеке, государстве, искусстве, социальности, военном и гражданском праве, отношении полов. Воспитание есть то человеческое, которое обнаруживается у всех народов, но у них оно не замаскировано и не гуманистично. Особый вид детской наивности сопровождает их, и при всей их порочности в них сквозит чистота, близкая к священной» [Цит. по: Ломако О.М., указ. соч., с. 15].

2. Сущность и специфика самопонимания как психолого-педагогического феномена.

Работы А. Ф. Закировой, Л. М. Лузиной, И. И. Сулимы и др. показывают, что антропологические идеи раскрываются в феноменологической герменевтике, т. е. в истолковании разнообразных проявлений человека. В этой связи отправная точка разворачивания наших идей – феноменологически-герменевтическое направление в философии, видным представителем которой является французский философ Поль Рикёр. Согласно П. Рикёру, самопонимание – есть способ существования, равный интерпретирующему бытию с единством трёх планов. Экзистенциальный план заключается в воплощенном существовании, семантический план предполагает рассекречивание универсума знаков, рефлексивный план направлен на схватывание объективирующих выражений жизни, а не *Cogito* в само себя глядящее (как у Р. Декарта) [5].

Применительно к педагогической реальности эти планы как цели воспитания можно конкретизировать следующим образом:

- Самопонимание – есть ответственность как ответ на первичные смыслы бытия (жизнь, смерть, страдание, надежда и др.) посредством раскрытия своей глубинной сущности перед самим собой (экзистенциальный план). В этом отличие самопонимания от самосознания как знания о сознании.

- Самопонимание – есть смысловая свобода как умение обращаться с детерминантами собственных мыслей, с собственным внутренним миром, умение взглянуть в лицо самому себе и быть автономным относительно себя и других (семантический план).

- Самопонимание – есть рефлексивность, т. е. умение выстраивать (корректировать) гармоничные отношения с окружающим миром (рефлексивный план).

Таким образом, самопонимание как психолого-педагогический феномен можно определить как интегральную способность человека, включающую в себя ответственность, смысловую свободу и рефлексивность, позволяющую взаимодействовать с реальностью и сохранять при этом свою самость (целостность).

Результат теоретического анализа показал следующие педагогически значимые особенности самопонимания:

- *Если на ранних этапах онтогенеза самопонимание достигается самоидентификацией, т. е. путем установления тождества, прежде всего, с близкими ребенку людьми, то в старших возрастах этого становится недостаточно.*

Исследование Б. В. Кайгородова показывает, что самопонимание подростка как психолого-педагогический феномен представляет собой «не только процесс идентификации с самим собой, но процесс более сложный, связанный с пересмотром прежних самоидентификаций, выработки их качественно нового сочетания, который позволяет постигнуть смысл своего существова-

ния, сконструировать оценочно-ценностный внутренний мир, ту смысловую сферу, которая приводит к целостности личности индивида» [2].

• *Самопонимание напрямую зависит от социокультурных условий, в которых происходит становление этой способности.*

По мнению В. И. Пузько, в отличие от самосознания как непосредственной данности индивида самому себе, предполагающего субъект – объектный контекст, «идея самопонимания принципиально конституирована контекстом культуры... Отношение человека к предметному миру носит принципиально опосредованный характер, вырастает из онтологии культурных форм жизни и культурных произведений человека» [4, с. 7]. В этой связи авторитарно навязанная линия или заданная траектория, по которой нормативным образом должен двигаться субъект воспитания, отделение его от среды, тормозит становление самопонимания, приводит к самоограничению (замыканию в себе) и самоотчуждению (изоляции Я от поступков).

• *Педагогически модифицированным социокультурным условием становления самопонимания является образовательно-воспитательное пространство.*

Образовательно-воспитательное пространство – это место, где существует набор определенным образом связанных, «расположенных» друг относительно друга факторов (условий), в котором происходит согласование, «диалог», «взаимопроникновение» самости и реальности, приводящее к открытию новых ресурсов постижения собственной жизни.

• *Становление самопонимания в воспитании внутренне противоречиво.*

Становление самопонимания в воспитании заключается в единстве двух моментов: измениться, т. е. быть иным (выйти за пределы самого себя) и сохраниться, т. е. быть самим собой (защититься от самого себя), что предполагает выстраивание соответствующего образовательно-воспитательного пространства.

3. Становление самопонимания старших подростков как предмет педагогического анализа.

Педагогический анализ становления самопонимания старших подростков (т. е. учеников, оканчивающих основную школу) в рамках антропологического подхода позволил выделить следующие закономерности и принципы.

Становление самопонимания старших подростков невозможно вне социокультурного пространства, модификацией которого является образовательно-воспитательное пространство школы. Особенности этого пространства определяют обусловленность становления самопонимания старших подростков. Образовательно-воспитательное пространство становления самопонимания состоит из двух взаимосвязанных как смысловое содержание (фигура) и среда (фон) подпространств: самореализации и самопомощи:

• *Подпространство самореализации* направлено на организацию изменения, на «выход за пределы» самого себя для достижения внешних целей.

- *Подпространство самопомощи* направлено на преодоление самоотчуждения, объединение частей Я, «защиту» от самого себя.

Продуктивность образовательно-воспитательного пространства зависит от целесообразной реализации внутренних (психологических) и внешних (педагогических) факторов. Факторы выполняют функцию контекстов, т. е. относительно законченных в смысловом отношении частей бытия, акцентирующих значимые обстоятельства жизни, которые позволяют растущему человеку создавать поведенческий «текст», постигать смысл своего существования, или, другими словами, понимать себя.

Рассмотрим эти факторы:

- *Внутренние (психологические) факторы*, т. е. ресурсы Я, возникающие в силу логики возрастного развития.

К внутренним факторам относятся: обнаружение себя – выделение себя из среды; апробирование себя – противодействие среде; углубление понимания себя – выстраивание среды своей жизни.

- *Внешние (педагогические) факторы*, т. е. целенаправленные действия взрослых и подростков, направленные на открытие ресурсов Я.

К внешним факторам относятся (соответственно действия взрослых и подростков): обращение / рефлексия школьной жизни – актуализация рисков школьной среды / рефлексия угроз Я; обесценивание «детских» норм Я / моделирование Я – поддержка норм самозащиты референтной среды / отстаивание Я; раскрытие противоречий взрослой жизни / выстраивание индивидуальной жизненной траектории – поддержка ценностного отношения к себе в воображаемой среде будущего / расширение опыта личных усилий.

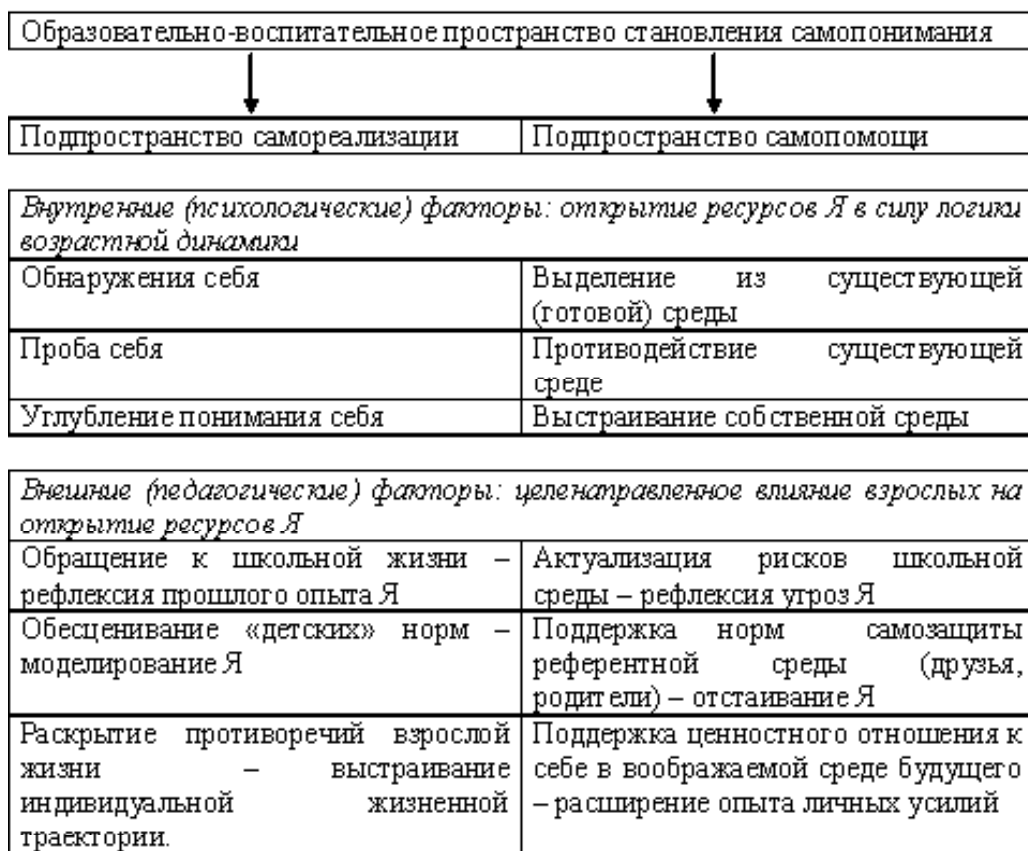
Структурно-функциональная модель становления самопонимания старших подростков представлена на рисунке.

Выявленным закономерностям соответствуют принципы организации становления самопонимания в воспитании старших подростков: активизации смыслообразующего потенциала, событийности, диалогичности, сотрудничества с родителями.

Принцип *активизации смыслообразующего потенциала* ориентирован на извлечение смысла из различных фактов биографии подростков, побуждающих их к раздумьям, жизненным выводам, личным оценкам и включает два аспекта: педагогическое дистанцирование и педагогическую поддержку. Педагогическое дистанцирование (отстранение) предполагает придание неопределенности (проблематизацию) самоидентификациям растущего человека: Я – школьник, Я – ребенок, Я – будущий взрослый, а педагогическая поддержка направлена на помощь в поиске ресурсов, направленных на заботу о себе.

Принцип *событийности* заключается в том, что становление самопонимания проживается как часть жизни подростка, затрагивает мир его ценностей.

Принцип *диалогичности*, акцентирует неразрывность самопонимания и общения: самопонимание возможно только в диалоге с самим собой и



Структурно-функциональная модель становления самопонимания в воспитании старших подростков

другими.

И, наконец, принцип *сотрудничества с родителями* предполагает важную роль родителей в становлении самопонимания, влияющих на эмоциональный опыт подростка.

4. Разработка педагогического обеспечения становления самопонимания у старших подростков.

Содержательно-смысловым наполнением разработанной модели являются следующие направления работы. *Образовательно-воспитательное подпространство организации самореализации старших подростков предполагает введение следующих педагогических условий:*

- *Введение специального учебного курса для обнаружения замыслов относительно себя.*

Критерии отбора учебного материала: значимость школы как средства объективации собственных изменений; стабильность атрибутов при одновременном снижении значимости обучения в связи с ситуацией ответственного выбора; образ новой школы как позитивное следствие возрастного кризиса.

- *Организация получения опыта нормотворческой деятельности в процессе изучения учебного курса.*

Эта деятельность связана с обнаружением и преодолением учащимися противоречий, которые задаются, во-первых, характером деятельности учителя, основанной на позиции «разрешающего» взрослого (не ставить оценки, нарушать некоторые нормы на уроке, создавать ситуации незавершённости), во-вторых, представленностью содержания личностных ресурсов ребёнка (например, могу вести себя и так, и так). Педагог занимает позицию «разрешающего» взрослого, которая находит своё отражение в оценках, нормах, характере ведения занятия. За годы учёбы школьники усвоили множество норм школьной жизни, часто без рефлексивного отношения к ним.

- *Использование внеурочной деятельности для углубления самопонимания.*

Полнота самопонимания – картина собственной жизни – задаётся посредством: символизации, метафоризации жизни; артикулировании несогласований замыслов и реализаций (между «могу» и «хочу»); значимости личных усилий; опыта понимания жизненного пути.

- *Организация семинара-тренинга для родителей с целью актуализации проблемы понимания и получения опыта понимающего общения.*

Опыт понимания и понимающего общения обеспечивается с помощью выработки у родителя терпимости, принятие собственного непонимания, умения выражать свои чувства и желания, способностей видеть различные смыслы и ценности, более эффективно строить общение с ребёнком, навыков открытого высказывания.

Образовательно–воспитательное подпространство самопомощи предполагает введение следующих педагогических условий (на примере профилактики аддиктивного поведения (вредных привычек) старших подростков):

- *Проведение профилактических уроков для выделения себя из аддиктивной среды.*

Критерии отбора учебного материала: школа, территория школы, дорога в школу как аддиктивная среда; учёба в школе как аддикция; аддикция как атрибут взрослости.

- *Обсуждение аддиктивных ситуаций и получение опыта противодействия аддиктивной среде в процессе этих уроков*

Эта деятельность связана с обнаружением и критическим переосмыслением учащимися противоречий, которые задаются, во-первых, обсуждением обыденной информации, идущей от сверстников и информации, которая транслируется специалистами; во-вторых, представленностью личностных ресурсов подростка в отношении риска аддикций (в ситуации группового давления могут различными способами отказаться, умеют обнаруживать признаки аддиктивного или независимого поведения). Такая деятельность помогает отрефлексировать нормы поведения, провоцирующие или предохраняющие от возникновения аддикций.

- *Организация работы клуба общения с целью расширения личного опыта понимания жизни без аддикций.*

Полнота самопонимания как защита от аддикций задается посредством: символизации, метафоризации жизни как умения выстраивать собственную среду жизни, артикулировании проблемы меры (рассогласование между «хочу» и «получается»); показа значимости личных усилий в преодолении аддикций.

• *Организация профилактического родительского тренинга-семинара, направленного на актуализацию проблемы самопонимания и получения опыта понимающего общения как защиты от аддикций.*

Три ключевых момента в работе с родителями: информирование об опасности аддикций, признаки аддиктивного поведения у подростка; навыки понимающего общения (помощь в решении проблем ребенка, пути его самореализации).

Таким образом, мы рассмотрели методологические, теоретические, эмпирические предпосылки, закономерности, принципы, структурно-функциональную модель становления самопонимания в воспитании старших подростков, а также их содержательно-смысловое наполнение, что позволяет, на наш взгляд, определить изменения, связанные со становлением самопонимания, которые могут быть осуществлены в воспитании старших подростков и отчасти решить проблему полноценного взросления растущего человека.

Библиографический список

1. **Гукаленко, О. В.** Воспитание в современной России // [Текст] / О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 3–17.
2. **Кайгородов, Б. В.** Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте [Текст] дис. ...д-ра. психол. наук / Б. В. Кайгородов. – Астрахань, 1999. – 346 с.
3. **Ломако, О. М.** Генеалогия воспитания: Философско-педагогическая антропология [Текст]: монография / О. М. Ломако. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003.
4. **Пузько, В. И.** Самопонимание и кризис личности [Текст]: монография / В.И. Пузько. – Владивосток: Изд-во МГУ им. адм. Г. И. Нивельского, 2003.
5. **Рикёр, П.** Конфликт интерпретации. Очерки о герменевтике. [Текст] / П. Рикёр – М.: Изд-во «Медиум», 1995.
6. **Филонов, Г.Н.** Свобода личности и воспитание [Текст] / Г. Н. Филипов // Педагогика. – 2005.– № 9. – С. 25–33.
7. **Философско-психологические проблемы развития образования** [Текст] / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1981.
УДК 31.8

Н. Г. Косолапова

ПОЛОМКИ «Я» НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА ЛИЧНОСТИ

Под поломками «Я» мы понимаем различные нарушения личностного

характера, которые возможно корректировать и исправлять (Г. С. Абрамова, К. Блага, Е. В. Руденский). Следует уточнить, что речь идет не о тех поломках, которые находятся за пределами «Я» нормального и требуют специального вмешательства.

Нарушения на одном из возрастных этапов становления «Я» приводят к различным негативным последствиям, а порой и к необратимым изменениям личности, оборачиваются на деле вариантами поломок «Я», которые сказываются на результатах деятельности, характере общения, взаимодействия с другими людьми.

Я-концепция считается центром, ядром личности, цементирующим все ее сферы, она рассматривается как целостный процесс личностного созревания и развития. К. Блага, М. Шебек считают, что неудачи в области взаимоотношений личности «проектируются из внешнего взаимодействия в мир личностный и, наоборот, излучаются из нас в социальное окружение». Эти же авторы выделяют легкие и тяжелые нарушения системы «Я», некоторые из них вызваны сиюминутными обстоятельствами и кратковременны, другие являются более глубокими и длительными. «Многие душевные расстройства невозможно постичь, не зная, как происходит нормальное развитие «Я» и где возникают сбои» [1, с. 92]. К. Блага и М. Шебек выделяют нарушения процессуального «Я» и нарушения структурного «Я» [там же]. Так, при нарушениях, связанных с недостаточностью развития органов чувств (врожденный или приобретенный дефекты), неблагоприятное воздействие оказывается на процессы формирования представлений, мышления, на оценку окружающей действительности и самого себя. Некоторые представления и ощущения ошибочны или неполны, что влияет на образ себя, на самоуважение. Что касается нарушений структурного «Я», то здесь авторы выделяют ряд осей. Структурное «Я» имеет наибольшие нарушения по оси «Я есть», «Я умею», «Я познаю», «Я имею, у меня есть», «Я хочу». Одно из нарушений образа себя связано с осью «Я есть», оно выражается в явлениях бессилия, панической тревоги, чувстве смятения, панике, амбивалентной или неадекватно низкой самооценке. Внутренняя раздробленность характеризует распад образа себя. Граница между глобальным «Я» и окружающей средой у здоровых людей обеспечивается ненарушенными и хорошо развитыми функциями коры головного мозга [1].

Анализ многочисленных исследований, а также данные нашей исследовательской работы приводят к убеждению, что поломки «Я» напрямую связаны с уровнем психологического здоровья. Доказано, что для высокого уровня психологического здоровья характерно наличие конгруэнтного «Я», достижение конгруэнтности «Я» с другими «Я», при этом чем выше уровень психологического здоровья, тем выше осознание, понимание и принятие себя, своего «Я» (И. В. Дубровина, Т. И. Колесникова, М. А. Куртышева, В. Э. Пахальян, О. В. Хухлаева и др.). В нашем исследовании психологическое здоровье личности связано с сформированностью сфер и линий «Я».

Анализ различных исследовательских материалов показывает, что в каждом возрасте имеют место свои поломки «Я», а, значит, и свои нарушения психологического здоровья. Так, в раннем возрасте многочисленные поломки «Я» во многом обусловлены различными видами деприваций, прежде всего, материнской и сенсорной. Неудовлетворение ведущих потребностей приводит к тому, что у детей может сформироваться устойчивый сенсорный голод, нарушения эмоциональной сферы личности (эмоционального–Я), неустойчивое или негативное отношение к себе, потребность в постоянной помощи, заботе, «недоверие к окружающему миру, диффузное чувство небезопасности» [6, с. 13]. Деструктивная агрессия, плаксивость также являются показателями нарушения психологического здоровья. Однако это не относится к тем видам плача, симптоматикой которых является потребность ребенка в общении с взрослым, во взаимодействии с ним, стремлении привлечь внимание, в желании свободы и др. В. Д. Шадриков удивительно ярким образом показал это в этюдах о детском плаче, подчеркнув, что «детский плач – это симфония. Симфония чувств и желаний, стремлений выразить себя и быть понятым» [8, с. 258]. Автор показывает разнообразие симптоматики детского плача. Плач может означать приглашение к общению, потребность привлечь внимание к себе, испытать вновь радость от взаимодействия со значимым взрослым, продолжить знакомство и исследование мира вместе с взрослым и др. Неудовлетворение этих потребностей серьезно сказывается на нарушении линий «Я хочу», «Я имею».

В дошкольном возрасте поломки «Я» связаны с основными сферами развития личности. Они проявляются в постоянных страхах, неуверенности, боязни неизвестного, нового, нежелании общаться со сверстниками и взрослыми, низком уровне самостоятельности, предпочтении только одиночных игр, избегании игр со сверстниками и др. Так, ребенок говорит о себе: «Я боюсь...», «Я не знаю», «Я не могу, мне не показывали...», «У меня не получится» и т. п. Исследовать, пробовать самостоятельно, «открывать» новое такой ребенок боится, у него сформирована потребительская позиция, которая переносится на другие виды деятельности. Нарушения эмоционального «Я» характеризуется острой восприимчивостью и впечатлительностью детей, болезненной чувствительностью, чрезмерной обидчивостью, застреванием на отрицательных эмоциях, реализуются в продолжительном чувстве вины, страхах, не являющихся возрастными. Все это является факторами, мешающими нормальной жизнедеятельности ребенка [9, с. 47].

В дошкольном возрасте нарушением «Я» может стать затянувшийся симбиоз, который влияет на автономность и самостоятельность ребенка. «Когда малышу с ослабленным или плохим ограничением глобального «Я» недостает материнского авторитета для обеспечения его безопасности, его охватывают тревога и страх как сопутствующие проявления распада психической структуры» [1, с. 94–95]. Эти проявления исследователи часто называют сепаратными. Если своевременно не разрешить сепаратные проблемы, то

они переходят из дошкольного возраста в школьные годы, а психическое развитие ребенка, связанное с личностной и общественной зрелостью, находится под угрозой.

В младшем школьном возрасте поломки «Я» связаны с изменением социальной ситуации, в которую попадает ребенок. Наблюдения за первоклассниками с ярко выраженным синдромом симбиоза показывают их излишнюю тревожность, боязнь ко всему новому, низкий уровень самостоятельности, отсутствие или слабость проявлений «Я» и т. д. О. В. Хухлаева указывает, что длительное пребывание ребенка в ситуации несоответствия своих возможностей требованиям, предъявляемым ему значимыми взрослыми, может привести к серьезному нарушению в развитии самосознания. Дети, успехи которых в учебной деятельности и поведении оставляют желать лучшего, как правило, имеют незрелое «Я», страдают их отношения с другими, межличностные взаимодействия. При этом ученики могут стремиться к хорошим учебным достижениям, однако затраты физического и психологического характера часто не оправдывают их усилий. О. В. Хухлаева считает, что страдает психологическое здоровье таких детей, они испытывают неуверенность, проявляют недостаточную критичность, у них не развито чувство самоценности, отсюда необходимость оказания индивидуальной психологической помощи очевидна. Часто такие дети фрустрированы, попадают в категорию трудных. Психологические исследования показывают, что затяжная фрустрация может привести к деструктивным изменениям личности, к ее асоциальному поведению, размытости и слабости «Я». О. В. Хухлаева отмечает, что внешним выражением слабости «Я» является повышенная враждебность. На наш взгляд, это является существенной поломкой «Я». Временные изъяны могут возникать при сильном переутомлении, тяжелой физической болезни или травме [6].

Следует особо выделить тот факт, что поломки «Я» у девиантной личности будут значительно отличаться от «поломок» личности, которая испытывает кризис или тяжелую жизненную ситуацию, цепочку жизненных невзгод и неурядиц, болезнь или др. Возможности эмпатии находятся в зависимости от степени обособления «Я»: от психо-телесной жизни и контингентности, как отмечает Красиков. Она непосредственна, достоверно-ясна у детей, дебилов, лиц с богатым творческим воображением и исчезает в случае односторонней рационализации, ригидизации «Я» [3, с. 42]. Последнее особенно важно учитывать при организации педагогического процесса.

Нарушения «Я» – это нарушения идентичности. Э. Эриксон описал два вида отклонения в развитии идентичности: формирование идентичности может преждевременно завершиться или может затянуться. И в том, и в другом случае, могут быть нарушения «Я». Нарушением «Я» является предрешенная идентичность, как результат прерывания процесса формирования идентичности. Дети с такой предрешенной идентичностью привержены стереотипам. Роль стереотипов в нашем поведении трудно переоценить. На основе

стереотипов ребенок совершает различные акты поведения, полагая, что так надо. Так, мальчик, уверенный, что эталоном мужественности, смелости является драчливость, агрессия, проявляет эти качества в своем поведении. В основе проявлений мальчика лежат соответствующие стереотипы, которые регулируют его поведение. Интересно заметить, что дети с такой предрешенной идентичностью привержены стереотипам (Н. Ньюкомб). О. В. Хухлаева обращает внимание на слабую идентичность как явление, которое характерно для детей, представителей низкого уровня психологического здоровья. Слабая Я-концепция может расцениваться либо как вариант поломки «Я», либо составлять предпосылки для последующей деформации, если не будут созданы необходимые условия для устранения негативного варианта развития. Слабая Я-концепция или слабая Эго-идентичность, по выражению Э. Эриксона, может выражаться в неуверенности личности, ее низкой коммуникативности, подчинении сильному лидеру, может найти выражение в поглощенности уроками или, наоборот, в трудностях концентрации на учебной деятельности и др.

Все погрешности личностного роста, деформации «Я» в условиях начального образования у младшего школьника усугубляются и проявляются на следующем этапе – подростковом возрасте. Деформации Я-концепции в подростковом возрасте достаточно глубоко исследовал Е. В. Руденский. Он выделил три фактора деформации Я-концепции: функциональный, динамический и концептуальный, которые, интегрируясь, определяют положение личности в обществе [5]. Функциональный фактор связан с дефицитом психокультурных потенциалов, что приводит к возникновению трудных ситуаций. Динамический фактор проявляется в невозможности личности справиться с ситуациями, что создает фон эмоционального напряжения в виде социальной фрустрации, тревожности. Е. В. Руденский указывает на очевидность связи между деструктивными интерактивными стилями семейного и педагогического влияния и процессом деформации Я-концепции. «Деструктивные интерактивные стили семейного и педагогического общения самого разного генезиса, создающие внешний психологический дискомфорт для развивающейся личности подростка, определяют формирование интерперсонального фактора риска дефицитарной деформации [5; 6]. Эмоциональный дискомфорт, тревога возникают как следствие деструктивного напряжения. Сильное поле эмоционального напряжения, утверждает он, деформирует Я-концепцию, осуществляющую регуляторную функцию по отношению к механизмам социального функционирования личности. Адаптивное функционирование личности связано именно с этой регуляторной функцией, определяющей отношение человека к самому себе и помогающей выстроить линию поведения, соответствующую этому отношению [5].

По результатам исследования Е. В. Руденским выделены психокультурные типы, имеющие разную деформацию Я-концепции личности, которые характеризуются различными социально-психическими установками. Ис-

следователем описывается каждый из типов. К ним относятся: «социофоб» (установка «от людей»), «социофил» – актуализированная установка «к людям», «социопат» (установка «против людей»). Опираясь на данные Руденского, образно схваченные им характеристики, приведем их, так как очевидны определенные полочки «Я», которые связаны с отношением личности к себе и другим. Так, социофобия характеризуется стремлением к одиночеству, к самоизоляции, коммуникативным эскапизмом, эмоциональной анестезией, социальным нейтралитетом, невротической компенсацией, а социофилия, как тип деформации Я-концепции, характеризуется страхом одиночества, конформизмом, симбиотической зависимостью от других Я, утратой когнитивной индивидуальности, атрофией креативности, коммуникативной неуклюжестью, социопатия характеризуется нравственным мазохизмом, конфликтностью, коммуникативной конфронтацией.

В исследовании Е. В. Руденского выделяется целостная личность и деформированная личность. Нарушение стабильности Я-концепции как регулирующего фактора, приводит к деформации личности в целом. Деформированная личность характеризуется низкой адаптивностью, слабо выраженным стремлением к самоактуализации. Концептуальным фактором, по мнению Е. В. Руденского, является деструктивное эмоциональное напряжение, которое деформирует Я-концепцию. Деформированная Я-концепция на уровне динамического фактора актуализирует интрапсихическую защиту, тем самым блокирует самоактуализационные ресурсы личности [5, с. 32].

Представляют значимость индикаторы деформации Я-концепции подростков, которые основательно разработаны исследователем Е. В. Руденским. Основным индикатором деформации Я-концепции является неконгруэнтность Я-реального и Я-идеального. Данный индикатор подразумевает несоответствие актуального и идеального «я-образа» и указывает на дефицит культурного потенциала [5, с. 38]. Отсутствие конфликта между Я-реальным и Я-идеальным свидетельствует об интегрированности «я-образа» и устойчивости Я-концепции личности. При этом фактором устойчивости является креативность, обеспечивающая отношения с другими и самим собой как стремление к творческой трансформации своих психических механизмов самоактуализации [5, с. 34]. Данный индикатор позволяет судить не только о динамической направленности Я-концепции как регулятора развития личности, но и о степени ее пластичности в условиях интерпсихического функционирования личности. Снижение уровня креативности характеризует возможность личностной деформации. Вот почему целесообразно измерять креативность личности как стремление ее к творческой трансформации собственных ресурсов и самоактуализации.

Индикатором социально-психологической адаптации является адаптивность личности, которая свидетельствует об уровне устойчивости Я-концепции и такого ее компонента, как «Я-образ». «Я-образ» должен меняться адекватно социокультурной динамике той интерактивной системы,

в которую личность включается. Для личностной деформации характерны ригидные типы «Я-образа».

Каждый из психокультурных типов, по мнению Руденского, имеет типичные деформации, которые связаны с психическими и культурными дефицитами. Наиболее типичными для всех психокультурных типов являются дефициты культурных потенциалов, связанные с самопознанием и саморазвитием, а также дефициты психических потенциалов, связанные со слабой волей, неразвитой эмоциональной сферой, функционально-ролевым дефицитом. Эти дефициты обуславливают ту или иную фрустрацию. Отсюда поломки «Я» у представителей разных психокультурных типов будут различными. Поломки «Я» касаются и самой личности и ее отношений с «Другими», с социумом, они не позволяют личности самоактуализироваться.

В работе О. В. Хухлаевой выделяется пять направлений, в которых проявляется нарушение поведения подростка. Назовем их в обобщенном варианте. Поведенческие признаки у подростков с нарушенным «Я» (варианты диффузности или моратория) касаются трудностей в решении проблемы эмоциональной близости в дружеских или гетеросексуальных отношениях; трудностей, связанных с неумением решать проблему собственной активности, неумением устанавливать гармоничные отношения между прошлым, настоящим и будущим, неумением решить проблему выбора позитивного пути развития «Я» [8, с. 14–16].

Повышению чувства самоценности, потребности к самоизменению способствуют определенные психологические и педагогические условия. Среди них особо выделим разработанные и апробированные нами семинары и консультации для психолога, классного педагога, учителя-предметника, которые позволяют переориентировать мышление педагога, направить его внимание на аспекты предупреждения и коррекции нарушений «Я», так называемой «починки Я» [2, с. 190–205].

Приведем план работы по одной из консультационных форм работы, посвященной поломкам «Я», значимыми вопросами которой являлись следующие: сущность деформированной Я-концепции личности; поломки или нарушения «Я»; типы деформации у детей; причины деструктуризации и нарушения «Я»; психологическое здоровье, его показатели; условия «починки» Я-концепции; условия формирования зрелого «Я». Особое внимание обращается на тот факт, что затяжная фрустрация, т. е. стойкое, отрицательное эмоциональное состояние, возникающее в результате неудачи, связанное с крушением надежд, сопровождаемое тревогой, может привести к деструктивным изменениям личности, к ее асоциальному поведению, а также определенным поломкам «Я».

Классному руководителю следует выделять легкие и тяжелые нарушения системы «Я». Если легкие нарушения «Я» могут быть кратковременными, обусловлены сиюминутными обстоятельствами, то тяжелые нарушения, как правило, длительные и глубокие. Поэтому важно знать, как происходит

нормальное развитие «Я» и где возникают «сбои».

Важно дифференцировать нарушения процессуального «Я» и нарушения структурного «Я». Так, при нарушениях, связанных с недостаточностью развития органов чувств, неблагоприятное воздействие оказывается на процессы формирования представлений, мышления, на оценку окружающей действительности и самого себя. Некоторые представления и ощущения ошибочны или неполны, что влияет на образ себя, на самоуважение и самоприятие.

Следует особо выделить тот факт, что поломки «Я» могут быть разной степени тяжести, некоторые из них сопровождаются большими трудностями корректирования. У девиантной личности нарушения «Я» значительно отличаются от «поломок» личности, которая испытывает личностный кризис, вызванный сложной жизненной ситуацией, цепочкой жизненных невзгод и неурядиц, тяжелой болезнью или др.

Учитывая, что эмоциональные деструктивные процессы являются мощным фактором поломок или нарушений «Я», необходимо обратить внимание на эмпатию, т. е. сопереживание. В этом отношении возможности эмпатии находятся в зависимости от степени обособления «Я», от «психо-телесной жизни и контингентности» [3]. Многими исследованиями доказано, что высокий уровень эмпатийного поведения личности связан с проявлением содействия. Содействие может быть разным: оказание услуги, вежливой поддержки, поздравления с успехами, днем рождения, памятной датой, выражение надежды, конкретной психологической поддержки, готовности совместно разделить неудачу, опережающее действие, не рассчитанное на благодарность и др. Неслучайно академик А. В. Петровский говорил о «вкладах личности». Личность является тем личностнее, чем более «вкладов» она делает или способна делать. При поломках «Я» личность не способна к содействию, ей самой нужна помощь и поддержка.

Среди причин, вызывающих многочисленные поломки «Я», следует выделить дидактогению, которая как феномен стала предметом изучения последнее время. Ученые бьют тревогу: дидактогения как явление вызывается личностью педагога, характером взаимодействия с детьми, методикой обучения. Дети у такого учителя тревожны, неуверенны, имеют низкую самооценку. Причиной является чрезмерная загруженность ученика самоподготовкой, в которой не остается свободного времени для саморазвития. А. А. Реан, Я. Л. Коломинский [4, с. 379–399] указывают на двадцать наиболее распространенных ошибок учителя, которые могут привести, на наш взгляд, и к серьезным поломкам «Я» ребенка. Они касаются личностных установок и убеждений педагога. Представляет интерес практикум, который разработан в помощь учителю и школьному психологу. Практикум предусматривает моделирование педагогических ситуаций и коррекцию поведения учителей. Вот некоторые из типичных ошибок учителя: «Стараетесь делать вид, что все всегда знаете», «Тоже мне, Толстой нашелся!», «Отметка – «кнут и пряник» процесса обучения», «Не смей свое суждение иметь», «Тянешь класс назад»,

«Мы такими не были» и др.

Классному руководителю, учителю, психологу следует изучить конкретный комплекс причин, вызывающих сбои в формировании позитивного «Я», обеспечить создание психолого-педагогических условий, содействующих починке «Я». К таким условиям мы относим позитивную Я-концепцию самого взрослого, проведение психолого-педагогических консилиумов, специальных занятий, курсов, консультаций, семинаров, практикумов, направленных на формирование позитивной Я-концепции педагогов, оказание ребенку компетентной поддержки психологического и педагогического характера, индивидуальной психологической помощи, создание системы ситуаций, требующих эмпатийных проявлений, проведение специальных занятий, игр и тренингов для учащихся конкретного возраста на самопонимание и саморазвитие.

Библиографический список

1. **Блага, К., Шебек М. Я.** – твой ученик, ты – мой учитель: Кн. для учителя: Пер. с чеш. – М.: Просвещение, 1991.
2. **Косолапова, Н. Г.** Формирование Я-концепции на основе преобразования личностного опыта. – Иркутск, 2006.
3. **Красиков, В. И.** Человеческое присутствие. – М., 2003.
- 4 **Реан, А. А., Коломинский Я.Л.** Социальная педагогическая психология. – СПб.: Издательство: «Питер», 2000.
5. **Руденский, Е. В.** Деформация Я-концепции как предмет социально-педагогической виктимологии. – Новосибирск, 2000.
6. **Хухлаева, О. В.** Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
7. **Хухлаева, О. В.** Психология подростка. – М.: Академия, 2005.
8. **Шадриков, В. Д.** Происхождение человечности. – М.: Логос, 2001.
9. **Широкова, Г. А.** Развитие эмоций и чувств у детей дошкольного возраста. – Ростов н/ Д.: Феникс, 2005.

РАЗДЕЛ IX ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК 31

В. В. Ачкасов, С. Б. Нарзулаев

ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ КАРАТЭ-ДО В ГАРМОНИЧНОМ РАЗВИТИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Каратэ-до как система развития и самореализации личности, направленная на гармонизацию триады «ТЕЛО – РАЗУМ – ДУХ», появилось и сформировалось в конце 30-х гг. XX в., и представляет собой социокультурный феномен чисто японского происхождения [14; 3]. Оно включает в себя несколько основных аспектов: физкультурно-оздоровительный, спортивный и боевой (самозащита, рукопашный бой) [4; 19]. Практика каратэ-до как физкультурно-оздоровительной системы насчитывает к настоящему времени более 100 лет. Начало этому было положено в 1903–1905 гг. на Окинаве, где сэнсэй Ясуцунэ Итосу получил возможность открыто преподавать технику каратэ-до в учебных заведениях в качестве учебной дисциплины [2].

Оценивая характер системы обучения каратэ-до в различных странах мира, в том числе и в нашей стране, можно с уверенностью утверждать, что подавляющее число клубов и секций придерживаются физкультурно-оздоровительного аспекта, что делает каратэ-до доступным для любого возраста и пола без существенных ограничений [4; 6].

Принципы, которыми сегодня должны и руководствуются большинство секций и клубов, специализирующихся на преподавании каратэ-до, сформулировал ещё в далёком 1933 г. великий мастер Г. Фунакоси. По его мнению, иероглиф «кара» означает «пустотность» в значении «бескорыстность». «Пустота», таким образом, предлагалась с целью передать смысл внутренней «очищенности» или отсутствия эгоистических устремлений, для того, чтобы развивать в себе духовную проницательность [2; 16; 21]. Поскольку концепция «каратэ-до» предполагает совершенствование тела и разума, их чёткую координацию, то провозглашение приоритета физического развития никогда не должно использоваться в контексте каратэ-до, ибо «сутры нужно читать не только глазами, но и душой» [2; 14; 3; 21]. Смысл «до» заключается в том, чтобы перенести акцент внимания «внутри» себя и на долгом Пути тренировок, медитаций и самопознания заново воссоздать себя, преодолев собственное несовершенство, в гармоничном единстве с окружающим миром [2; 14; 3; 8; 21].

Интенсивный тренинг тела, проводимый в каратэ-до, является важнейшим фактором, формирующим в течение длительного времени характер с

определёнными заданными параметрами, такими как собранность, целеустремлённость, твёрдость, обострённым вниманием к окружающему и т. д. Всё это, в конечном счёте, приводит к развитию и совершенствованию интуитивных начал у детей и подростков, занимающихся каратэ-до, что относится уже к сфере духовной. *Самое главное, что даёт этот процесс – внутреннюю опору личности, делает человека самодостаточным в среде обитания, значительно уменьшая зависимость от внешних факторов и привязанностей в лице кумиров, знаменитостей и пр., поскольку происходит смещение акцентов внимания с внешних объектов на внутренние, открывая обширное пространство для самосовершенствования.*

Классическими составляющими тренинга практически во всех стилях каратэ-до считаются: КИХОН (или основная техника), КАТА (формальные упражнения), КУМИТЭ (спарринг в различных версиях), МЕДИТАЦИЯ и ФИЛОСОФИЯ каратэ-до [7; 15; 13; 20]. В каратэ-до нового времени эти элементы тренинга составляют неразрывное единство, и подразумевают теснейшую взаимосвязь [6; 4; 1; 17]. Необходимо отметить, что МЕДИТАЦИЯ и ФИЛОСОФИЯ пронизывают три первых элемента тренинга в каратэ-до, и способствуют их более тесной взаимосвязи [11; 7; 19; 23].

Основной целью КИХОНА является отработка связей «разум – тело», когда сначала малопослушное тело со временем подчиняется разуму, а затем уже ставка делается на выработку устойчивого двигательного навыка, позволяющего выполнять любое действие автоматически, на уровне рефлекса. Достигается это при помощи отработки технических приёмов со многими условностями и формальностями [2; 4; 10; 18].

Основная цель КАТА – это совершенствование психологических характеристик, психический самоконтроль через реализацию достигнутого в КИХОНЕ [2; 4; 10; 24].

Практика КУМИТЭ помогает укрепить ДУХ через реализацию техники, глубокое осознание важнейших моментов в КАТА во взаимодействии с соперником или противником [2; 4; 10; 22].

Система подготовки в каратэ-до – это чёткая взаимосвязь чисто технических (двигательных) аспектов системы тренинга «КИХОН – КАТА – КУМИТЭ» и сугубо индивидуальных, личностных характеристик «ТЕЛО – РАЗУМ – ДУХ».

Развитие, укрепление и совершенствование психических возможностей и достижение определённого психофизического состояния через развитие и совершенствование физических возможностей – главная задача тренинга в каратэ-до [12; 13; 9; 20; 17].

В процессе тренировок происходит значительное изменение качеств познавательной и эмоциональной сферы ребенка, связанное в первую очередь с развивающим влиянием каратэ-до на нервную систему детей и подростков. Так, по мере развития и созревания центральной нервной системы (ЦНС) расширяются, и совершенствуются регулирующие функции высшего от-

дела нервной системы, все более проявляется регулирующее влияние коры большого мозга на многообразные соматические и вегетативные функции организма, совершенствуется процесс внутреннего торможения.

В начальных периодах тренировок и двигательных актах ведущую роль играет экстерорецепция. По мере автоматизации двигательных актов и навыков малоэффективные и недостаточно экономичные комплексы заменяются более рациональными связями, формированием более эффективных функциональных структур. Комплексная деятельность различных отделов коры большого мозга формирует программу того или иного произвольного движения. Пирамидная система посредством сегментарного аппарата приводит эту программу в действие. Далее произвольное движение становится стереотипным, превращается в автоматическое. Управление им переключается с пирамидной системы на экстрапирамидную. Требуется, однако, немалое время для выработки таких навыков, чтобы были устранены все ненужные, мало экономичные, случайные зафиксировавшиеся элементы сложного двигательного акта. Сложная координированная деятельность всех систем достигает определенного совершенства лишь на основе осознанных численных характеристик различных параметров двигательного акта, его амплитуды силы, направленности, быстроты и других показателей.

Регулярные занятия каратэ-до ведут к функциональному совершенствованию нервной системы, к положительным сдвигам в ее состоянии, совершенствованию нервной регуляции функций. Это связано с мощным потоком афферентных импульсов, изменениями во внутренней среде организма. У спортсменов создаются новые временные связи, вырабатываются автоматизмы, упрочиваются двигательные навыки, в связи с чем, нарастает тренированность, совершенствуются координации функций. Именно процессы усложнения нервной и гуморальной регуляции сказываются на деятельности различных систем в юношеском возрасте. По мере нарастания тренированности расширяются функциональные возможности организма, более координированными и точными становятся движения и действия спортсмена.

Совершенствование адаптационно–трофических влияний нервной системы способствует обеспечению более высокого уровня функционирования органов и систем, повышению функциональных возможностей организма в целом. С ростом тренированности спортсмена по мере формирования и закрепления соответствующих условно–рефлекторных связей устанавливаются, и закрепляются тесное взаимодействие структур, регулирующих двигательную и вегетативную деятельность, многочисленные связи между двигательным анализатором и многообразными вегетативными функциями организма. Высшие отделы ЦНС обеспечивают при необходимости мобилизацию и тонкую регуляцию вегетативных функций соответственно потребностям данного момента, используя для этого основные рефлекторные механизмы регуляции вегетативных функций и в частности висцеромоторные рефлексы.

Реакции вегетативной нервной системы в детском и юношеском возрасте отличаются значительной лабильностью, неустойчивостью. По-видимому, как симпатический, так и парасимпатический отделы в этом возрасте имеют пониженный порог возбудимости. При проведении функциональных вегетативных проб у хорошо тренированных спортсменов меньше выражена лабильность сердечно-сосудистой системы и дыхания (например, при пробе Ашнера, клиностатической пробе и др.). Под влиянием систематических тренировочных занятий у юных спортсменов устанавливается некоторое преобладание парасимпатической иннервации, что проявляется поддержанием артериального давления (АД) на пониженном уровне, некотором урежении и усилении частоты сердечных сокращений (ЧСС), урежении и углублении дыхания. Усиление парасимпатических тенденций обеспечивает более экономную в энергетическом отношении деятельность органов и систем спортсмена.

Данные врачебно-педагогических наблюдений показывают, что под воздействием физических упражнений, регулярных тренировочных занятий происходят положительные сдвиги в деятельности центральной нервной системы. Увеличивается лабильность нервно-мышечного аппарата. В процессе систематических занятий спортом совершенствуется функциональная подвижность нервных процессов; это происходит дифференцированно, в зависимости от характера и особенностей мышечной нагрузки, двигательной активности. Комплексное использование в процессе тренировок упражнений с различным ритмом, временными параметрами, сменой характера двигательной активности ведут к совершенствованию замыкательной функции центральной нервной системы. В процессе систематических тренировок вырабатываются более тонкие механизмы согласованных функций анализаторных систем, обеспечивающих возможности тонкого анализа внешних воздействий, положения частей тела в пространстве и др. Совершенствование зрительного анализатора ведет к некоторому расширению полей зрения, улучшению координации движений глаз за счет большей согласованности действия глазодвигательного аппарата. Зрительные ощущения играют важную роль в пространственной ориентировке, они способствуют тонкому анализу движений.

У небольшой части спортсменов при первичном медицинском осмотре, а также при врачебном контроле в течение первого года в процессе тренировочных занятий обнаруживаются явления повышенной возбудимости нервной системы, неустойчивость ее вегетативного отдела за счет преобладания процессов возбуждения. Из-за легкой иррадиации возбудительного процесса рефлекторные реакции становятся генерализованными. При этом наряду с жалобами на головные боли, нарушение сна, ухудшение аппетита, раздражительность можно отметить значительное равномерное оживление глубоких рефлексов, стойкий дермографизм, тремор век и пальцев рук, повышенную потливость, лабильность пульса и АД. В последующем при систематических

тренировочных занятиях у большинства детей этой группы наблюдаются положительные изменения как в соматической, так и в вегетативной нервной системе. Исчезают жалобы, снижается общий фон глубоких рефлексов, значительно меньшей становится лабильность вегетативной нервной системы. Объективно устанавливается снижение реактивности нервной системы, нормализуются процессы возбуждения и торможения в ЦНС.

В тоже время необходимо отметить, что при всей важности изучения технических аспектов, главным и определяющим в мастерстве является умение управлять своим психическим состоянием, мгновенно переходить к изменённому сознанию или «пустому» сознанию, характеризующемуся отсутствием беспорядочных мыслей, предвзятых оценок складывающейся ситуации, предварительного программирования дальнейших действий и т. д. и позволяющему разуму спонтанно и адекватно воспринимать и реагировать на внешние обстоятельства. Это и есть переход к качественно иному состоянию сознания, которое сопровождается «отключением» от цепи «ТЕЛО – РАЗУМ – ДУХ» аппарата логического анализа, что позволяет принимать правильные решения на уровне интуитивного прозрения, или «ДУХА» [12; 13; 9; 19].

Формирование определённого состояния сознания («У СИН» или «НЕ – УМ») достигается длительной практикой медитации, как неподвижно-созерцательного характера, так и активно-двигательного, причём в обоих случаях правильные методы дыхания играют определяющую роль, а соблюдение принципов «дух как луна» и «дух как вода» являются необходимым условием для достижения этой цели и особенно важны в поединке, как в одной из форм активной медитации [3; 2; 19; 23].

Не последнее место в формировании нужного состояния сознания занимает и правильная последовательность изучения техники, что позволяет в значительной степени «разгрузить» сознание, освободив его от проблем, что и как делать в той или иной ситуации, подразумевая при этом, что любой приём выполняется на уровне двигательного рефлекса, когда тело само, независимо от разума выполняет необходимые и наиболее рациональные действия.

Огромную роль в формировании гармоничной личности в системе тренинга каратэ-до играет ритуал как составная часть, формирующая определённое психофизическое состояние, которое качественно отличается от обыденного сознания. Особое значение имеет комплекс правил поведения в зале, где постигается «Путь» [3; 14; 19]. Это оказывает огромное значение на формирование самодисциплины и самостоятельности детей и подростков, занимающихся каратэ-до.

В каратэ-до существует абсолютное правило: «Каратэ начинается с поклона, и заканчивается поклоном» [3; 14; 19]. Этикет и ритуал занимают в каратэ-до значимое место, и роль их в качестве средства формирования специфических черт характера доказана временем.

Взаимосвязь между такими аспектами воинского искусства, как обретение разрушительной мощи, когда тело со временем превращается в грозное ору-

жие для окружающих, и моралью – очевидна. Определённое, систематическое воспитание духа у детей и подростков, занимающихся каратэ-до, их характера призвано уравновесить разрушительные возможности, предоставляемые изучением техники и развитием физических способностей. Важнейшее значение в этом смысле имеет этикет и этика, жёстко регламентирующие правила поведения и общения, как в зале для занятий, так и в повседневной жизни.

Этикет является системой правил внешнего поведения, регулирующих взаимоотношения между учителем и учениками, учеников между собой, между старшими и младшими учениками и т. д., и в своей основе имеет принципы «пяти отношений» конфуцианского канона.

В этикет «ДОДЗЁ» входит и поведение спортсмена во время учебного боя со строгим соблюдением церемониальных поклонов, несмотря на боль, страх перед более сильным партнёром или, наоборот, гнев и раздражение [3; 14; 19; 21]. Умение чётко контролировать свои эмоции и тщательно скрывать их от посторонних глаз – великое искусство и путь самодисциплины и самопознания. Единственное, что можно и должно проявляться по отношению к партнёру – это уважение, выражающееся в достойном собственном поведении, в точном соответствии правилам этикета [3; 14; 5; 19; 21].

Поклоны означает внутреннюю готовность либо вступить в определённый режим работы с полной самоотдачей, либо искренняя благодарность месту и людям, помогающим продвигаться на пути самопостижения и самосовершенствования [3; 14; 19; 21].

Таким образом, занятия каратэ-до оказывают положительное влияние практически на все системы организма, но особенно на нервную систему. Улучшение функции нервной системы проявляется в увеличении скорости реагирования и ориентировки, в большей скорости восприятия, переключении внимания, уравновешенности и сдержанности.

Именно перечисленные особенности тренинга каратэ-до делают его на сегодняшний день таким популярным во всём мире не только как боевого искусства, но и как способа гармоничного развития и самореализации.

Библиографический список

1. **Аксёнов, Э. М.** Каратэ: от белого пояса к чёрному. Традиционная техника и приёмы уличной самозащиты / Э. М. Аксёнов. – М.: Изд-во АСТ, 2007. – 174 с.
2. **Биджиев, С. В.** Сётокан / С. В. Биджиев. – С.-Петербург, 1994. – 560 с.
3. **Каштанов, Н.** Каноны каратэ: формирование духовности средствами каратэ-до / Н. Каштанов. – М.: Изд-во Феникс, 2007. – 240 с.
4. **Лапшин, С.** Каратэ-до. Основная техника и методика преподавания / С. Лапшин. – СПб.: Сталкер, 1996. – 384 с.
5. **Литвинов, С.** Традиционное каратэ. Правила соревнований / С. Литвинов. – М.: Изд-во Советский спорт, 2003. – С. 38–39
6. **Маряшин, Ю.** Современное каратэ. Функциональная гимнастика / Ю. Маряшин. – М.: Изд-во АСТ, 2004. – 176 с.
7. **Ояма, М.** Классическое каратэ / М. Ояма. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 256 с.

8. **Ояма, М.** Путь каратэ кекусинкай / М. Ояма. – М.: Изд-во До-информ, 1992. – С. 11–12
9. **Ояма, М.** Это каратэ / М. Ояма. – М.: Изд-во Фаир-пресс, 2005. – 320 с.
10. **Пфлюгер, А.** Каратэ. Основы тренировок и соревнований / А. Пфлюгер. – М.: Изд-во Феникс, 1999. – 96 с.
11. **Рояма, Х.** Моя жизнь – каратэ. Книга 1-ая / Х. Рояма. – СПб.: Изд-во Городец, 2003. – С. 90
12. **Рояма, Х.** Моя жизнь – каратэ. Книга 2-ая / Х. Рояма. – СПб.: Изд-во Городец, 2005. – 208 с.
13. **Такэнобу, Н.** Каратэдо. Входные ворота / Н. Такэнобу. – М.: Изд-во Сэкай, 1994 – 218 с.
14. **Урбан, П.** Каратэ додзё. Традиции и сказания / П. Урбан. – М.: Изд-во АСТ, 2007. – 159 с.
15. **Хаберзетцер, Р.** Каратэ-до. От азов до чёрного пояса. / Р. Хаберзетцер. – М.: Изд-во Модус, 1995. – Т.1. – С. 28–29
16. **Хассел, Р.** Каратэ. Шаг за шагом / Р. Хассел. – М.: Изд-во АСТ, 2003. – С. 201–202
17. **Bruce D.** Clayton Shotokan's Secret: The Hidden Truth Behind Karate's Fighting Origins. – USA: Black Belt Books, 1982. – 209 p.
18. **Funakoshi G.** Karate-Do Kyohan: The Master Text. – Otowa: Kodansha International Ltd, 1973. – P. 219
19. **Funakoshi G.** Karate-do my way.-London, 1965. – 590 p.
20. **Funakoshi G.** Karate-Do Nyumon: The Master Introductory Text. – Otowa: Kodansha International Ltd, 1988. – 128 p.
21. **Funakoshi G.** The Twenty Guiding Principles of Karate: The Spiritual Legacy of the Master. - Otowa: Kodansha International Ltd, 2003. – 140 p.
22. **Kanazawa H.** Karate Fighting Techniques: The Complete Kumite. – Otowa: Kodansha International Ltd, 2004. – P. 178–179
23. **Nishiyama H., Richard C. Brown.** Karate: The Art of Empty - Hand Fighting. – Canada: Raincoast Books, 1990. – 258 p.
24. **Sugiyama S.** 25 Shoto-Kan Kata. – USA: J. Toguri Mercantile Co., 1984 – P. 195

УДК 796.01:612

М. М. Полевщиков, В. В. Роженцов

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ

ЦНС СПОРТСМЕНОВ КАК ИНДИКАТОРОВ ПРЕДСТАРТОВОГО ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ

Успешность соревновательной деятельности спортсмена зависит не только от его функциональной подготовленности, но и от степени мобилизации функциональных резервов во время разминки и подготовки к соревнованиям для достижения состояния оптимальной работоспособности. В недостаточной мере рассмотрено в литературе время вработывания систем, ответственных за потребление, транспорт и утилизацию кислорода, то есть способность организма спортсмена достигать предельных при данной работе величин потребления кислорода [16].

При анализе факторов, обуславливающих достижение спортсмена, целесообразно отдельно рассматривать факторы, определяющие двигательный потенциал (ДП): тренировка, генотип, фенотип, и факторы, обеспечивающие скорость мобилизации ДП: разминка, эмоции, биоритмы, утомление. Значение последних факторов надо учитывать при анализе изменений качества выполнения упражнения по ходу вработывания, при анализе влияний разминки и эмоций. Нужны систематические исследования всех этих процессов для того, чтобы оценить предполагаемые физиологические механизмы и для установления факторов, действующих в любой фазе физической активности [26].

Для достижения состояния оптимальной работоспособности используются различные способы оценки необходимого времени вработывания организма спортсмена. Известен метод эргографии, основанный на регистрации амплитуды движения строго ограниченного звена тела человека [3]. Во время вработывания амплитуда рабочих движений постепенно повышается и достигает максимального значения. Недостатком способа является оценка времени вработывания только ограниченного числа мышечных групп организма человека.

Для оценки времени вработывания используется метод регистрации кожно–гальванической реакции. В период вработывания величина кожно–гальванической реакции высокая, а по окончании времени вработывания уменьшается [1]. Недостатком способа является сложность регистрации кожно–гальванической реакции, низкая точность оценки времени вработывания.

Иногда оценку времени вработывания дают по результатам регистрации частоты сердечных сокращений [11]. Время вработывания оценивается по моменту выхода частоты сердечных сокращений на рабочий уровень. Недостатком способа является то, что, регистрируя реакцию частоты сердечных сокращений на физическую нагрузку, нельзя определенно сказать, отражает ли она состояние исполнительного органа – сердца, или связана с особенностями вегетативной регуляции сердечной деятельности [8].

В физиологии человека, общей теории деятельности понятие функционального состояния (ФС) занимает одно из центральных мест, в его исследовании пересекаются пути многих наук, в том числе физиологии, психологии, педагогики, социологии, практически всех разделов медицины. Интерес к проблеме ФС человека обусловлен тем, что оно связано с такими физиологическими понятиями, как работоспособность, утомление и восстановление. Для достижения оптимальных спортивных результатов важную роль играет успешность выполнения предстартовых физических нагрузок. В процессе выполнения физических упражнений время наступления оптимальной работоспособности в каждом конкретном случае должно определяться индивидуально. Для этого необходимо выдержать два условия, находящиеся в естественном противоречии [16]:

– нужно обеспечить оптимальный объем работы, обуславливающий высокий соревновательный эффект;

– продолжительность предварительной работы не должна быть настолько большой, чтобы оказывать отрицательное влияние на спортсмена.

В настоящее время считается, что существует большой набор физиологических реакций организма, в которых отражаются изменения уровня ФС. Поэтому предлагается оценивать ФС по комплексу взаимосвязанных физиологических реакций, а изменения ФС рассматривать как смену одного комплекса реакций другим. Разделяя такой подход к диагностике ФС,

Н. Б. Маслов и соавт. считают, что в практических целях при исследовании ФС человека в первую очередь должно уделяться внимание центральной нервной системе (ЦНС), так как в иерархической структуре функциональных систем она занимает особое, главное место [12]. Это определяется значимостью функционирования ЦНС для человека, как целостной системы, выполняющей связующую функцию между организмом и внешней средой, и обеспечивающей интеграцию функций во внутренней среде организма. При этом состояние ЦНС рассматривается как фон, определяющий в значительной степени поведение человека, его возможностей (в том числе спортивных результатов) и отражающий особенности процессов регулирования в норме и патологии [7].

Исходя из этого Н.Б. Маслов и соавт. считают, что при определении ФС организма необходимо в первую очередь диагностировать происходящие в ЦНС нейрофизиологические изменения. С этой целью в экспериментах, проводимых в натуральных условиях, в основном используются психофизиологические методики, характеризующие параметры ФС ЦНС [12]. Наряду с другими широко используемым психофизиологическим параметром является критическая частота световых мельканий (КЧСМ), объясняемая наличием инерционности зрительного анализатора. При воздействии света на глаз возбуждение в соответствующих центрах головного мозга возникает не сразу, так как в сетчатке и нерве должен совершиться ряд физико-химических процессов. Между моментом воздействия света на сетчатку и моментом

возникновения соответствующего зрительного ощущения, как показано на рис. 1, существует некоторое время, называемое “временем ощущения” τ_1

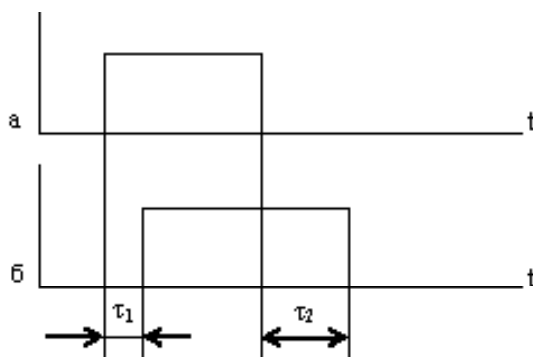


Рис. 1. Параметры инерционности зрительной системы человека

а) временная диаграмма светового импульса; б) временная диаграмма зрительного ощущения на световой импульс. Обозначения величин в тексте.

В то же время зрительные ощущения не исчезают одновременно с прекращением раздражения. Раздражение расходует некоторую долю светочувствительного вещества глаза, на восстановление убыли которого требуется некоторое время, происходят и остающиеся после раздражения восстановительные процессы в зрительных центрах. В результате между моментом прекращения раздражения на сетчатку и моментом исчезновения соответствующего зрительного ощущения, как показано на рис. 1, также существует некоторое время, называемое “временем восстановления” τ_2 [9]. Таким образом, при воздействии на глаз мелькающего света из-за наличия времени ощущения и времени восстановления при некоторой частоте мельканий возникает явление их слияния. Частота мельканий света в секунду (Гц), при которой наступает слияние мельканий, и называется КЧСМ [2].

Метод КЧСМ находит широкое применение в физиологии труда и спорта, так как величина КЧСМ характеризует общее ФС организма при различных уровнях общепфизической нагрузки [5; 15; 19; 21]. Показатель КЧСМ изменяется под влиянием тренировочной нагрузки, ее объема и интенсивности, поэтому метод КЧСМ находит широкое применение в физиологии спорта для исследования динамики вработывания [4] и утомления в процессе тренировки, оптимизации тренировочного процесса [13; 14; 17; 18].

В настоящее время считается, что КЧСМ является многофакторным индикатором психофизиологического состояния, отражающего текущий

уровень активации ЦНС. Уменьшение значения КЧСМ свидетельствует о развитии утомления, повышение – о наличии возбуждения или стресса, поэтому адекватная оценка и интерпретация КЧСМ требует учета многих факторов.

Изменения величины КЧСМ в ответ на внешние воздействия, в том числе на физические нагрузки, как правило, невелики по абсолютной величине и составляют диапазон порядка 1–3 Гц [5; 6]. В то же время экспериментальные исследования по определению оценки точности измерения КЧСМ показали, что переход от видимости световых мельканий к их слиянию размыт и составляет зону неопределенности в среднем равную 1 Гц, что обуславливает малую точность метода КЧСМ. Кроме того, значения КЧСМ у одного и того же испытуемого при повторных тестах, выполненных через 3–5 часов, при одной и той же нагрузке, статистически достоверно отличаются, что свидетельствует о нестабильности и малой воспроизводимости результатов измерения КЧСМ. Таким образом, поиск критериев оценки степени мобилизации функциональных резервов во время разминки и подготовки к соревнованиям для достижения состояния оптимальной работоспособности является актуальным.

В последнее время предложены психофизиологические методы, позволяющие определить временные параметры, характеризующие инерционность зрения: время ощущения [25], время восстановления [23], время восприятия зрительной информации [24], под которым понимается время, необходимое для передачи информации в ЦНС и ее восприятия, составляющее период с момента начала предъявления первого светового импульса до предъявления второго, когда он уже не может помешать восприятию первого импульса.

В лаборатории функциональной диагностики при факультете физической культуры предложен и апробирован новый способ оценки времени вработывания организма, основанный на определении времени ощущения, характеризующего скорость возбудительных процессов в ЦНС. Способ использует известный в психофизиологических исследованиях метод парных импульсов и позволяет повысить достоверность оценки необходимого времени вработывания. Этот результат достигается тем, что испытуемому задают тест с постоянной нагрузкой, равной 100% должного максимального потребления кислорода, и предъявляют последовательность парных световых импульсов длительностью 200 мс, разделенных межимпульсным интервалом, равным 70 мс, повторяющихся через постоянный временной интервал 1 с, как показано на рис. 2, где $t_{\text{и}}$ – длительность светового импульса; τ – длительность межимпульсного интервала; T – длительность временного интервала повторения парных световых импульсов.

В процессе тестирования периодически методом последовательного приближения определяют пороговый межимпульсный интервал, при котором два импульса в паре сливаются в один, и строят график динамики порогового межимпульсного интервала в координатах «значение порогового межимпульс-

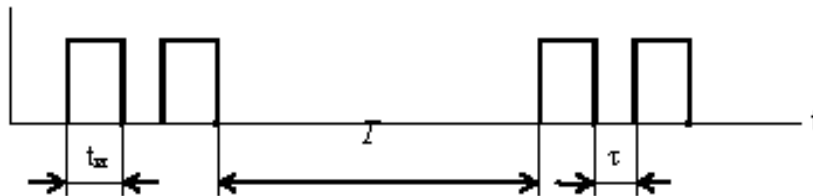


Рис. 2. Временная диаграмма последовательности парных световых импульсов, предъявляемых испытуемому в процессе тестирования. *Обозначения в тексте.*

ного интервала – время тестирования»; время вработывания оценивают по времени выхода графика порогового межимпульсного интервала на «плато».

При предъявлении испытуемому последовательности парных световых импульсов длительностью $t_{и}$, разделенных межимпульсным интервалом $\tau > \tau_{пор}$, off-система зрительного анализатора после окончания первого импульса возбудится и сформирует сигнал, свидетельствующий о его окончании, поэтому у испытуемого возникает субъективное ощущение раздельности двух световых импульсов.

При уменьшении длительности межимпульсного интервала τ между двумя световыми импульсами восприятие зрительных импульсов затрудняется из-за влияния обратной маскировки, заключающейся в ухудшении восприятия первого по времени импульса вследствие предъявления второго импульса в непосредственной пространственно-временной близости с первым, а также прямой маскировки, при которой первый импульс влияет на качество восприятия второго [5]. Поэтому при уменьшении длительности межимпульсного интервала τ между двумя световыми импульсами до значения $\tau = \tau_{пор}$ off-система зрительного анализатора после окончания первого импульса не успевает возбудиться и сформировать сигнал, свидетельствующий о его окончании, и у испытуемого возникает ощущение субъективного слияния двух световых импульсов в паре в один.

Во время ответов на световые стимулы появляется вначале рецептивное поле (РП) нейрона небольшого размера. Затем регистрируемое РП расширяется, после чего ослабляется, фрагментируется и исчезает. Статистическая оценка показала, что исчезновение регистрируемого РП нейрона приходится на период от 100 до 200 мс после появления светового стимула [22]. После исчезновения РП нейронные структуры приходят в исходное состояние и становятся готовыми к восприятию нового стимула [6], поэтому длительность световых импульсов принята равной 200 мс.

Так как формирование зоны возбуждения РП заканчивается через 60-70 мс после предъявления светового стимула [6], длительность межимпульсного интервала принята равной 70 мс. При такой длительности межимпульсного интервала off-система зрительного анализатора после окончания первого светового импульса возбудится и сформирует сигнал, свидетельствующий о его прекращении.

При межстимульном интервале, равном 500 мс, эффекты маскировки отсутствуют или слабо выражены [7]. Для устранения эффекта маскировки между парами световых импульсов парные световые импульсы повторяются через постоянный временной интервал 1 с.

Для апробации предложенного способа оценки необходимого времени вработывания выполнено тестирование с использованием велоэргометра модели ВЭ-05 «Ритм» ТУ 200 УССР 45–86 в положении сидя со скоростью педалирования 60 об/мин группы испытуемых спортсменов циклических видов спорта (лыжники) в количестве 15 человек. Спортсмены имели спортивную классификацию: 2 – мастера спорта, 6 – кандидатов в мастера спорта, 7 – спортсменов I –го разряда.

Во время тестирования врачом выполнялся постоянный контроль состояния испытуемого по его внешнему виду, частоте сердечных сокращений и артериальному давлению. Определение порогового межимпульсного интервала выполнялось в начале тестирования и через каждые 2 минуты педалирования.

В качестве примера приведем данные тестирования испытуемого П., 22 лет, кандидата в мастера спорта по лыжным гонкам. Данные значений порогового межимпульсного интервала в процессе тестирования представлены в таблице, график динамики значений порогового межимпульсного интервала – на рис. 3.

Данные значений порогового межимпульсного интервала в процессе тестирования

Время тестирования, мин	0	2	4	6
Значение порогового меж-импульсного интервала, мс	9,6	8,4	7,7	7,3
Время тестирования, мин	8	10	12	14
Значение порогового меж-импульсного интервала, мс	7	7	7	7

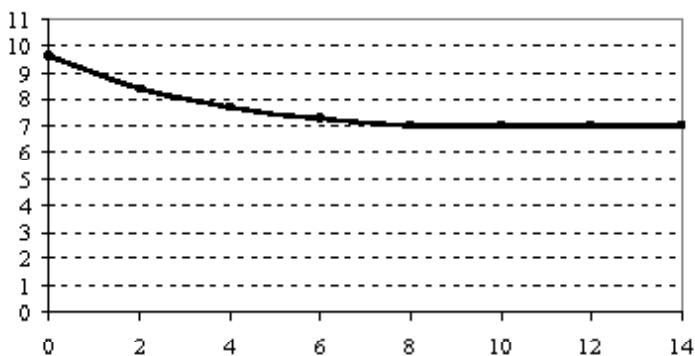


Рис. 3. График динамики значений порогового межимпульсного интервала. По оси абсцисс – время тестирования, мин; по оси ординат – значение порогового межимпульсного интервала, мс.

Анализ рис. 3 порогового межимпульсного интервала в процессе тестирования показывает, что график выходит на плато через 8 минут тестирования. Это позволяет принять время необходимого вработывания испытуемого при данной нагрузке равным 8 минутам. По окончании этого времени процессы регуляции вегетативных функций во всех органах и системах организма закончены и весь организм находится в состоянии оптимальной работоспособности.

Предлагаемый способ позволяет достоверно оценить значение времени вработывания организма человека. Данные о вработывании организма помогают тренерам и спортсменам при подготовке к стартам. Без количественной оценки вработывания можно в процессе подготовки к старту «перегрузить» организм подготовительными упражнениями и спортсмену не хватит физической подготовки для успешного проведения соревнования. И, напротив, недостаточный объем подготовительных упражнений не позволит спортсмену показать лучший результат, соответствующий его подготовке. Спортсмен вынужден будет часть соревновательного времени потратить на процесс вработывания организма, а это ухудшает соревновательный результат. Полученные в результате лабораторных испытаний данные по времени вработывания организма спортсменов циклических видов спорта позволяют более целенаправленно проводить разминку (подготовку) к предстоящим стартам.

Библиографический список

1. Бузунов, В. А. Особенности соматической и вегетативной регуляции при работе малых групп мышц в зависимости от режима нагрузки // Физиология человека. – 1979. – Т. 5. – № 4. – С. 607–613.
2. Варганян, И. А. Физиология сенсорных систем: Руководство / Серия «Мир медицины». – СПб: Изд-во «Лань», 1999. – 224 с.
3. Горшков, С. И. Золина З. М., Мойкин Ю. В. Методики исследований в физиологии труда. – М.: Медицина, 1974. – 311 с.
4. Евстафьев, В. Н. Динамика физиологических функций организма моряков в условиях интенсификации трудовой деятельности // Физиология человека. – 1990. – Т. 16. – № 1. – С. 149–155.
5. Жужгин, С. М., Семешина Т. М. Лабильность зрительного анализатора как показатель функционального состояния человека // Физиология человека. – 1991. – Т. 17. – № 6. – С. 147–150.
6. Кадиров, М. Х. Проявление общих свойств нервной системы в трудовой деятельности оператора пепорации // Физиология человека. – 1989. – Т. 15. – № 5. – С. 102-107.
7. Казначеев, В. П. Современные аспекты адаптации. – Новосибирск: Наука, 1980. – 192 с.
8. Карпман, В. Л., Белоцерковский З. Б., Гудков И. А. Тестирование в спортивной медицине. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 208 с.
9. Кравков, С. В. Глаз и его работа. Психофизиология зрения, гигиена освещения. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1950. – 531 с.

10. **Кропотов, Ю. Д., Пономарев В. А.** Реакция нейронов и вызванные потенциалы в подкорковых структурах мозга при зрительном опознании. Сообщение IV. Эффект маскировки зрительных стимулов // Физиология человека. - 1987. – Т. 13. – № 4. – С. 561–566.
11. **Майфат, С. П., Малафеева С. Н.** Контроль за физической подготовленностью в юношеском возрасте (период начальной спортивной специализации): Монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 132 с.
12. **Маслов, Н. Б., Блощинский И. А., Максименко В. Н.** Нейрофизиологическая картина генеза утомления, хронического утомления и переутомления человека-оператора // Физиология человека. – 2003. – Т. 29. – № 5. – С. 123–133.
13. **Мухамед, А. А.** Оптимизация тренировочного процесса гимнасток в подготовительном периоде // Теор. и практ. физич. культ. – 1999. - № 7. – С. 54-55.
14. **Николаева, Н. П., Полевщиков М. М., Роженцов В. В.** Использование психофизиологических методов для управления тренировочным процессом // Пробл. физич. воспит., спортивной тренировки и профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту: Сб. научн. тр. / Матер. междунар. научн.-практ. конф. – Чебоксары: ЧПГУ им. И. Я. Яковлева, 2003. – С. 167–169.
15. **Николаева, Н. П., Полевщиков М. М., Роженцов В. В.** Исследование функционального состояния спортсмена психофизиологическими методами // Физическая культура, спорт и здоровье: Сб. научн. ст. – Йошкар-Ола, 2003. – С. 51–53.
16. **Платонов, В. Н., Вайцеховский С. М.** Тренировка пловцов высокого класса. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 256 с.
17. **Полевщиков, М. М., Роженцов В. В.** Управление тренировочным процессом с использованием метода КЧСМ // Духовность, валеологические, психологические и социальные аспекты физической культуры и спорта: Матер. научн.-практ. конф. с междунар. участ. – Воронеж, 1999. – С. 24–26.
18. **Роженцов, В. В., Полевщиков М. М.** Индивидуализация физической нагрузки по параметрам психофизиологического состояния // Медико-биологические проблемы физической культуры и спорта в современных условиях: Матер. Междунар. научн.-практ. конф., Белгород, 17–19 ноября 2003 г. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2003. – С. 362–366.
19. **Роженцов, В. В., Полевщиков М. М.** Контроль функционального состояния психофизиологическими методами // VII Междунар. научн. когр. «Современный олимпийский спорт и спорт для всех»: Матер. конф. – Т. 2. – М.: СпортАкадемПресс, 2003. – С. 151–153.
20. **Тароян, Н. А., Мямлин В. В., Генкина О. А.** Межполушарные функциональные отношения в процессе решения человеком зрительно-пространственной задачи // Физиология человека. – 1992. – Т. 18. – № 2. – С. 5–14.
21. **Шайтор, Э. П., Шабанов А. И., Ухин В. М.** Описание стандартной методики измерения критической частоты слияния мельканий // Физиология человека. – 1975. – Т. 1. – № 3. – С. 570–572.
22. **Шевелев, И. А.** Временная переработка сигналов в зрительной коре // Физиология человека. – 1997. – Т. 23. – № 2. – С. 68–79.
23. **Патент 2195174 РФ, МПК 7 А 61 В 5/16.** Способ определения времени инерционности зрительной системы человека / В.В. Роженцов, И. В. Петухов. – Опубл. 27.12.2002, Бюл. № 36.

24. Патент 2209030 РФ, МПК 7 А 61 В 5/00. Способ определения времени восприятия зрительной информации / В.В. Роженцов, И.В. Петухов (РФ). – Оpubл. 27.07.2003, Бюл. № 21.

25. Патент 2231293 РФ, МПК 7 А 61 В 5/16. Способ определения времени возбуждения зрительного анализатора человека / В. В. Роженцов, М. Т. Алиев (РФ). – Оpubл. 27.06.2004, Бюл. № 18.

26. Viru Atko. Mobilization of the possibilities of the athlete's organism: a problem // J. Sports Med. and Phys. Fitnees. – 1993. – V. 33. – № 4. – P. 413–425.

УДК 378.01+078

В. В. Эрюков

РОЛЬ И МЕСТО ДИДАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В СТРУКТУРЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Несмотря на многообразие вариантов определения понятия умения, представленных в различных публикациях, в них можно выделить четыре момента, которые отмечаются большинством авторов: содержательный, функциональный, личностный и деятельностный:

1) авторы акцентируют внимание на роли знаний как необходимой предпосылки функционирования умений. Благодаря опоре на знания действия носят целенаправленный и сознательный характер: субъект деятельности отдает себе отчет о задаче действия, способе и условиях его выполнения – *содержательная* характеристика;

2) умения рассматриваются как одна из составляющих способностей и включаются в их структуру – *функциональная* характеристика [11];

3) следующей точкой соприкосновения различных позиций является взгляд на умение как интегральную личностную характеристику, включающую в свое содержание наряду со знаниями и особенности функционирования познавательной, эмоциональной и волевой сфер *личности* [17; 20];

4) четвертый момент, объединяющий взгляды авторов на сущность умения, заключается в выделении в качестве существенного признака уровня владения системой действий [9, с. 19]. Е. П. Ильин [9] определяет умение как «практическое владение способами выполнения отдельных действий или деятельностью в целом в соответствии с правилами и целью деятельности» – *деятельностная* характеристика.

Обобщая вышеприведенные подходы к выделению характеристик умения, раскрывающие его качественную специфику с различных сторон: отношения к знаниям, способностям, личности и деятельности, можно отметить, что сущность умений определяется в психолого-педагогической литературе как

обусловленный знаниями и личностными свойствами субъекта деятельности уровень владения способами действий или деятельности в целом.

Понятие «умение» соотносится в литературе как с владением отдельными действиями, так и деятельностью в целом [9, с. 17, 19, 20]. Отождествляя умение со «способностью к деятельности в целом», К.К. Платонов подчеркивает, что «умение – это высшее человеческое свойство, формирование которого является конечной целью педагогического процесса, его завершением».

Поскольку деятельность как система состоит из отдельных действий и операций [15], то умение выполнять деятельность включает в свое содержание ряд иерархически соподчиненных умений выполнять входящие в содержание данной деятельности действия и операции. Иерархическая соподчиненность деятельности, действий и операций является основанием для иерархии умений. Иерархическая соподчиненность умений проявляется в том, что умения, относящиеся к нижнему уровню, входят составной частью в умения высшего порядка.

Учитывая многоуровневость умений, В. Т. Чичикин, предлагает рассматривать их как на уровне системы действий, так и на уровне системы отдельных видов деятельности.

Известно, что деятельность осуществляется посредством системы отдельных действий, которые в свою очередь также системно организованы и состоят из совокупности операций [15]. Если успешность деятельности свидетельствует о степени профессиональной готовности субъекта деятельности, то успешность отдельных действий и операций свидетельствует об уровне владения действием, т. е. умении действовать. Поэтому умение рассматривается нами как уровень готовности человека к выполнению отдельных предметных действий в структуре целостной деятельности. Если действие является структурной единицей целостной деятельности, то умение представляет структурную единицу целостной готовности к деятельности.

Понятие «умение» рассматривается в литературе в двух взаимосвязанных аспектах: по отношению к *действию* и по отношению к действующей *личности*.

С одной стороны, Н. А. Бернштейн [2] утверждает, что действия не хранятся в кладовой памяти, чтобы извлекаться при необходимости для решения тех или иных задач, в памяти хранится лишь программа действия, знание того, как его построить. Действие каждый раз строится заново, с привлечением имеющихся знаний и способностей. Поэтому умение существует в виде потенциальной готовности субъекта к реализации усвоенного человеком способа построения действия в соответствии с целью и конкретными условиями.

С другой стороны, умение актуализируется в виде реально осуществленного конкретного действия, в котором отражаются вовлеченные в его построение «сущностные силы» субъекта деятельности.

Эти формы существования умения соотносятся как общее и единичное. В потенциальном виде умение характеризуется обобщенностью, в том смысле, что оно может быть актуализировано и успешно применено для решения

целого класса одинаковых задач, в осуществляемом действии умение проявляется как конкретное и единичное. Эта двойственность находит свое отражение в отмеченных нами выше подходах к определению его сущности, когда одними авторами умение рассматривается как качественная характеристика субъекта деятельности [9, с. 19], другими – как качественная характеристика совершаемого человеком действия [3, с. 23].

Эти подходы не исключают друг друга, поскольку отражают две диалектически взаимосвязанные стороны существования умения, а сама эта взаимосвязь представляет частный случай проявления единства сознания и деятельности.

Степень продуктивности умений существенно зависит от степени их *обобщенности* [17, с. 19, 20, 22]. Обобщенность как характеристика умения проявляется в мере выделения существенных признаков действия из общего ряда свойств, присущих ему, в видении человеком в отдельном конкретном действии общего принципа решения задач данного класса. Обобщенность придает умениям гибкость и вариативность в смысле приспособленности к изменяющимся условиям деятельности [3], создает возможности для широкого переноса и творческого применения в различных ситуациях.

И. Я. Лернер [16] различает три последовательно возрастающих уровня обобщенности. Это умения выполнять действие на основе знаний: 1) правил, точно указывающих порядок действий по операциям; 2) обобщенной схемы, которая указывает последовательность действий без обозначения операций, характерных для каждого отдельного случая; 3) указывающих направление деятельности, но не обозначающих способы деятельности, т. е. конкретные действия и операции.

Значение обобщенности для творческого осуществления педагогической деятельности отмечается Н. В. Кузьминой [12]. Автор на основе степени обобщенности предлагает различать 5 уровней развития педагогических умений:

1) первоначальное умение – человек знает содержание данного вида деятельности и может воспроизвести более или менее четко предложенную ему определенную последовательность действий при незначительной помощи наставника;

2) низкий уровень – человек в аналогичной ситуации самостоятельно выполняет известную ему последовательность необходимых действий, но «скован» ею, перенос отсутствует;

3) средний уровень – человек в аналогичной ситуации свободно варьирует известные ему действия, но с трудом переносит их на другие виды работ;

4) высокий уровень – человек при значительных усилиях осуществляет самостоятельный выбор необходимых действий в различных ситуациях, наблюдается наличие переноса внутри некоторой ограниченной области деятельности;

5) совершенное умение – человек свободно владеет различными системами

действий, наблюдается широкий перенос их на другие виды деятельности без особого труда.

А. М. Новиков подчеркивает, что чем выше уровень умения в плане иерархии, тем более высоких уровней обобщения требует его формирование, тем больше выражены элементы творчества.

Одной из проблем, значимых для определения целей и содержания профессиональной подготовки, является вопрос *о соотношении умения и навыков.*

Материалы психологических исследований показывают, что различие между умением и навыком проходит по вектору «продуктивное – репродуктивное». В частности, А. Н. Леонтьев [15] относит умение к эвристическим действиям, которые образуют продуктивную деятельность, связанную с решением нетиповых теоретических и практических задач. К. К. Платонов рассматривает умения как личностно обусловленные действия, обеспечивающие на основе имеющихся знаний и навыков творческое достижение цели в новых условиях. Е. А. Милерян [17] считает, что умение неразрывно связано с творческим мышлением, оно реализует способность успешно достигать цели деятельности в изменяющихся условиях.

Умение связано с выходом за пределы сложившихся стереотипов действия. Если действие, выполненное на уровне навыка, не содержит в себе ничего нового по отношению к субъективному опыту, являясь только его воспроизведением, то действия, выполняемые на уровне умения, отличаются элементами новизны. Когда человек сталкивается с новой для него ситуацией, неразрешимой с помощью привычных автоматизированных способов действия, то управление деятельностью и отдельными действиями переходит с репродуктивного на творческий уровень. Можно утверждать, что с ростом изменчивости структурных компонентов деятельности: целей, средств, условий, объекта, результатов – возрастает роль умений как более продуктивного уровня управления. Наряду с этим повышается и значение навыков, поскольку перевод управления стереотипными действиями на уровень автоматического регулирования освобождает сознание действующего субъекта для творческой деятельности.

Таким образом, можно заключить, что навык выступает как готовность к осуществлению операций, умение – как готовность к выполнению действия, профессиональная готовность – как готовность к выполнению целостной деятельности.

В структуре сложного предметного действия ряд операций может выполняться на уровне умения, часть на уровне навыка. Поскольку автоматизированные операции являются составными частями структуры целостного действия, выполняемого на уровне умения, то правомерно говорить, что умение и навык соотносятся как целое и часть. Навык выступает как автоматизированное умение, подчиненное в своем функционировании умению более высокого уровня.

Педагогическая деятельность характеризуется изменчивостью условий, динамичностью объекта, большим разнообразием средств, условий и отношений. Поэтому возможность автоматизации большинства педагогических действий практически исключается [7].

Раскрытие сущности умения является необходимым условием перехода к анализу содержания данного понятия. Из деятельностной природы умений следует вывод о том, что специфика профессиональной деятельности определяет содержание умений, а не наоборот.

Наиболее широко представлены психолого-педагогические исследования, которые отличает классификация умений в соответствии с функциональными компонентами педагогической деятельности [4, с. 8, 12, 21]. В частности, Н. В. Кузьмина [12] выделяет в составе педагогической деятельности 5 функциональных компонентов, которым соответствуют гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские и коммуникативные умения.

В диссертационной работе В. М. Корецкого [10] деятельность учителя физической культуры рассматривается на основе теории управления. Различение предметных действий с учетом их функций в системе управления является объективным основанием для выделения автором умений планирования, организации, регулирования, контроля и учета. Аналогичных взглядов придерживается и В. Т. Чичикин, систематизируя дидактические умения в соответствии с основными функциями обучающей деятельности. Автор выделяет 4 составляющих операционного компонента профессиональной готовности в сфере обучения двигательным действиям: планирование, организация, регулирование, контроль и соответствующие им 4 группы умений.

В ряде публикаций для классификации умений применяется основание «функции психики». Человек в этом случае рассматривается как субъект психической деятельности [5]. Выделяют базовые функции психики – познавательную и регулятивную, которые реализуются в любой деятельности. Вместе с тем, они сами выступают в роли деятельности и поэтому могут учитываться при систематизации умений.

Близкой по содержанию к вышеприведенной классификации является систематизация умения с учетом их роли и места в психологической структуре деятельности. Она содержит при процессуальном ее рассмотрении ориентировочный, исполнительный и контрольно-корректировочный компоненты [6]. Успешность функционирования этих компонентов предполагает наличие у субъекта деятельности адекватных им умений.

Поскольку психологическая структура действия является инвариантной для всех сознательно регулируемых форм человеческой активности, то данные умения можно определить как базовые, необходимые и достаточные для качественного управления деятельностью в целом и ее структурными составляющими: отдельными действиями и операциями. Поэтому в большинстве имеющихся в психолого-педагогической литературе классификаций умения подразделяются на три группы, первая из которых характеризует качество

ориентировки в целях, задачах, способах и условиях деятельности, вторая – качество реализации способа деятельности, третья – качество контроля и коррекции промежуточных и итоговых результатов деятельности [1; 10; 13; 18]. Утверждается, что они являются необходимыми и достаточными для характеристики содержания умений, и полноты проявления их функций. Благодаря единству этих умений готовность к осуществлению действия функционирует как целостная самоорганизующаяся система, в пределах которой каждое из этих умений имеет свое место и выполняет свою роль.

Завершая обзор материалов по проблеме классификации умений, можно заключить, что в этом направлении накоплен достаточно большой материал. Наблюдаемые различия между отдельными классификациями обусловлены разными подходами авторов к выделению системного основания. Эти различия отражают разные подходы к рассмотрению содержания умения – со стороны участия психических функции в управлении деятельностью, со стороны особенностей содержания деятельности, со стороны их роли и места отдельных действий в психологической структуре деятельности. Поэтому данные классификации нельзя рассматривать как противоречащие и взаимоисключающие друг друга. Более того, они, раскрывая содержание понятия «умение» с различных сторон, дополняют друг друга, позволяют составить в совокупности целостную картину умения, как характеристики готовности к деятельности.

Проблема классификации умений, обуславливающих готовность к творческой деятельности, относится к числу малоисследованных. В одной из ранних работ И. Я. Лернера [16] выделены приемы и способы, входящие в содержание любой творческой деятельности. К ним относятся: 1) самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; 2) видение новой проблемы в знакомой ситуации; 3) видение новой функции объекта; 4) самостоятельное комбинирование из известных способов деятельности, нового; 5) видение структуры объекта; 6) видение альтернативы решения и его хода; 7) построение принципиально нового способа решения.

В диссертационном исследовании Н. М. Яковлевой представлена классификация умений с учетом содержания профессионально-творческой деятельности учителя-воспитателя. Автор выделяет следующие умения: «1) умения, соответствующие этапам профессионально-творческого процесса (умение видеть воспитательную проблему (задачу), умение осуществить поиск идеи решения, умение реализовать общую стратегию решения воспитательной проблемы (задачи); 2) умения применять методы исследования; 3) умения осуществлять рефлекссию профессионально-творческой деятельности; 4) умение оформить результаты творческих достижений».

З. С. Левчук [14] выделяет умения: 1) определять цель; 2) выбирать средства достижения цели; 3) творчески использовать традиционные формы и методы работы; 4) прогнозировать результаты своей деятельности; 5) критически анализировать собственный педагогический опыт; 6) творчески

подходить к педагогической деятельности.

Как видно из содержания приведенных классификаций, они выстроены без определения единого основания, в результате чего круг выделяемых авторами умений не отвечает требованиям необходимости и достаточности, а отдельные умения либо пересекаются по содержанию, либо, являясь умениями различной степени общности, находятся в отношениях вида и рода.

Большинство авторов, исследующих проблему систематизации умений учителя физической культуры, рассматривают умения без учета степени ее продуктивности [1; 10; 13; 18]. В связи с этим актуальным является проблема систематизации умений, составляющих содержание готовности учителя к профессиональной творческой деятельности.

Обобщая материалы исследований о сущности и содержании дидактических умений, можно заключить, что умение рассматривается как обусловленный знаниями и личностными свойствами субъекта деятельности уровень владения способами действий, как структурная единица готовности к целостной профессиональной деятельности

В потенциальном виде умение характеризуется обобщенностью, в том смысле, что оно может быть актуализировано и успешно применено для решения целого класса одинаковых задач, в осуществленном действии умение проявляется как конкретное и единичное.

Умения различаются по степени обобщенности. При этом, чем выше уровень обобщенности умений, тем выше их творческий потенциал.

С ростом изменчивости структурных компонентов деятельности: целей, средств, условий, объекта, результатов - возрастает роль умений, как более продуктивного уровня управления, но наряду с этим повышается и значение навыков, поскольку перевод управления стереотипными действиями

на уровень автоматического регулирования освобождает сознание действующего субъекта для творчества.

Понятия «профессиональная готовность», «умение» и «навык» отражают уровень владения деятельностью, действием и операцией. Навык можно рассматривать как готовность к осуществлению операций, умение – как готовность к выполнению действия, профессиональную готовность – как готовность к качественному выполнению целостной деятельности.

В психолого-педагогической литературе при классификации умений преимущественно используется деятельностный подход. С учетом функциональных компонентов деятельности выделяются гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские и коммуникативные умения, с учетом функций управления – умения планирования, организации, регулирования и контроля, с учетом функций психики – познавательные и регулятивные (включая коммуникативные) умения. С учетом психологического содержания действия выделяются умения, относящиеся к его ориентировочной, исполнительной и контрольно-корректировочной частям. Наблюдаемые различия между отдельными классификациями отражают разные подходы к рассмотрению

содержания умения. Раскрывая понятие «умение» с различных сторон, эти классификации дополняют друг друга, позволяют составить в совокупности целостное представление о содержании данного понятия.

Библиографический список

1. **Белокур, Н. Ф.** Формирование дидактических умений будущего учителя в процессе вузовской общепедагогической подготовки / Н. Ф. Белокур. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 88 с.
2. **Бернштейн, Н. А.** Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
3. **Боген, М. М.** Обучение двигательным действиям / М. М. Боген. – М.: ФиС, 1985. – 192 с.
4. **Виленский, М. Я.** Профессиональная направленность физического воспитания студентов педагогических специальностей / М. Я. Виленский, Р. С. Сафин. – М.: Высшая школа, 1989. – 160 с.
5. **Выготский, Л. С.** Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – Собр. соч. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 321 с.
6. **Гальперин, П. Я.** Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения / П. Я. Гальперин. – М.: МГУ, 1968. – 120 с.
7. **Загвязинский, В. И.** Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
8. **Иванова, Е. М.** Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е. М. Иванова. – М.: МГУ, 1987. – 207 с.
9. **Ильин, Е. П.** Психология физического воспитания / Е. П. Ильин. – М.: Просвещение, 1987. – 287 с.: ил.
10. **Корецкий, В. М.** Профессионально-педагогическая подготовка студентов физкультурных вузов в системе дисциплин «специализация» / В. М. Корецкий: Автореф. дис... д-ра пед. наук. – М., 1988. – 32 с.
11. **Крутецкий, В. А.** Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
12. **Кузьмина, Н. В.** Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд - во ЛГУ, 1967. – 184 с.
13. **Куликов, М. А.** Спортивно-педагогическое совершенствование в системе профессиональной подготовки студентов к деятельности преподавателя-тренера по легкой атлетике / М. А. Куликов: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 1993. – 18 с.
14. **Левчук, З. С.** Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педагогического вуза / З. С. Левчук: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Минск, 1992.. – 21 с.
15. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
16. **Лернер, И. Я.** Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
17. **Милерян, Е. А.** Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е.А. Милерян. – М.: Педагогика, 1973. – 301 с.

18. **Никулина, Е. В.** Целостность профессиональной деятельности как фактор интегрирования обучения будущих специалистов физической культуры и спорта (на материале обучения легкоатлетическим двигательным действиям) / Е. В. Никулина: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М.: 1996. – 21 с.

УДК 371.2/.3

О. И. Ковалева

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК МОТИВАЦИОННАЯ ФУНКЦИЯ ПРОДУКТИВНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В современном понимании прогнозирование определяется как вероятностно научно обоснованное суждение о перспективах, возможных состояниях того или иного явления в будущем; альтернативных путях и сторонах его осуществления.

Фактически все реформы народного образования основаны на предположении, что новая система лучше, чем существующая; но так как новая система еще не реализована, то ее авторами осуществляется именно акт прогнозирования.

Развернувшиеся на страницах отечественных и зарубежных изданий дискуссии, а также проводившиеся конференции, совещания, проектировочные семинары по проблемам прогнозирования в сфере образования были посвящены обсуждению проблематики образовательно-педагогической прогностики – науки, имеющей явно выраженный практико-ориентированный характер, а также программно – целевому подходу к организации стратегических исследований в образовании. Несмотря на противоречивость мнений ученых, единство достигнуто в главном: в понимании необходимости конструктивно-технологической формы организации научных знаний и научной деятельности, которая выражалась бы в научно-исследовательской программе.

Научное прогнозирование – специальное педагогическое исследование, предметом которого является определение перспектив развития педагогических процессов и явлений. Обычно в качестве основных указываются следующие виды научных прогнозов: а) поисковый, нормативный, обусловленный задачами прогнозирования; б) целевой, плановый, программный, определяемый формами управления; в) проектный, а также организационный, по временной градации-оперативный, краткосрочный, долгосрочный и сверхдолгосрочный.

Реально прогнозирование осуществимо только тогда, когда перед педагогами стоит четко обозначенная цель обучения и воспитания. Как правило, общие образовательные и воспитательные цели задаются потребностями общества в определенном типе личности.

В теории воспитания выделяются три уровня прогнозирования целей воспитания. Первый уровень – это предсказание конкретного развития каких-либо качеств учащегося в отдельных воспитательных ситуациях в небольшой промежуток времени. Оно заключается в научном обосновании путей достижения целей ближней перспективы. Второй и третий уровни – значительно более сложное предсказание возможности достижения целей средней и дальней перспективы, уровни отдаленного и дальнего прогнозирования. При прогнозировании развития личности определяется стратегия ее воспитания. При этом необходимо учитывать: согласованность воспитательных приемов с внутренней логикой развития личности; согласованность стратегических целей воспитания и содержания конкретной микроцели; согласованность и гармонизацию психологического склада личности в целом.

Точность прогнозирования зависит также от полноты информации, которая обосновывает прогноз, и от достоверности выделенных тенденций. Основой прогнозирования обычно становится объяснение явлений и процессов.

По соотношению определенности и неопределенности результатов прогноза, они делятся на четыре группы, в соответствии с характером основания.

Слабое основание дает прогноз в виде догадки, без обозначения интервалов характеристик и условий, которые могут помешать наступлению событий; основание *средней мощности* дает возможность определить пределы изменения свойств ожидаемого события, однако не гарантирует однозначно ни наступления событий, ни формы этого наступления; *сильное основание* позволяет прогнозировать неизбежность наступления события, характеризующегося определенными признаками, и невозможность его наступления; *очень сильное основание* содержит систему знаков и всех условий их действия в данной сфере.

Сфера образования сегодняшнего дня принципиально работает на будущее. Поэтому, любые философские концепции, политические доктрины и стратегические разработки могут считаться научно аргументированными и доказательными лишь в том случае, если их содержание отражает не только констатирующие данные о состоянии и механизмах функционирования образовательных объектов, но и перспективы развития этих объектов в будущем. Несомненно, важное значение в настоящее время имеет прогностическое обоснование тенденций и непрерывное прослеживание (мониторинг) изменений параметров той социальной (фоновой) среды, с которой эти объекты взаимно действуют. В. И. Сидоров отмечает, что прогностика — это научная дисциплина, предметом которой являются законы и методы прогнозирования. На наш взгляд, необходимо более широко осветить данное

понятие. По нашему мнению, прогностика включает в себя все профильные системы научного знания (педагогического, экономического, демографического, медицинского, социального и др.)

Интегративная сущность образовательно-педагогической прогностики заключается в комплексе методологических, теоретических и методических функций, которые пролонгируют стратегическое будущее различных ступеней образовательной системы. Проблемы стратегии и политики в сфере образования должны постоянно находиться в зоне внимания исследователей и организаторов образования, что предопределяет «этап» прогнозирования непрерывным.

Несмотря на все возрастающий интерес к вопросам стратегии, прогнозирования и перспективного планирования в сфере образования как в нашей стране, так и за рубежом, само понятие «образовательно-педагогическое прогнозирование» все еще не получило достаточно четкого, общепризнанного определения. Между тем такое определение имеет существенное методологическое значение, поскольку от его содержательной трактовки во многом зависит ориентация всей прогностической деятельности в сфере образования. В связи с этим следует подчеркнуть, что образовательно-педагогическое прогнозирование, как и любой другой вид научного прогнозирования, – это не спонтанный процесс предвидения будущего на основе простой экстраполяции выявленных тенденций, не механически просуммированная совокупность предположений и субъективных мнений, а специально организованное системное научное исследование, направленное на получение опережающей информации о перспективах развития фоновых и собственно образовательных педагогических объектов с целью формирования политики и стратегии в области образования и принятия оптимальных решений в этой сфере.

Существуют разные уровни образовательно-педагогического прогнозирования собственно педагогических и дидактических объектов. Преимущественное значение имеет прогностическое обоснование целей, содержания, средств и организационных форм обучения, воспитания и развития учащихся на разных ступенях образования. В своей совокупности указанные компоненты образуют педагогически сориентированные образовательные системы, существенно различные по своему конкретному наполнению в зависимости от уровня и профиля образования.

Эти системы должны находиться в зоне прогностического слежения, оставаться открытыми для соответствующих изменений и корректив. Результаты прогнозирования находят свое отражение в профессионально-квалификационных характеристиках и моделях выпускников учебных заведений разного типа, в содержании учебных планов и программ, учебников и учебно-методических пособий, в разрабатываемых средствах, методах и организационных формах предстоящей педагогической деятельности.

Разработка стратегии образования – сложная комплексная задача прогностического характера. Это полное прогностическое исследование, ориенти-

рованное на решение перспективных задач, которое требует использования специальных подходов и методов, разрабатываемых в образовательно-педагогической прогностике.

В современной России проводятся эпизодические исследования по прогнозированию в сфере образования. Так, например, в Институте социологических исследований (сектор социального прогнозирования) и в лаборатории социокультурного прогнозирования Института философии имеются научные разработки, направленные на изучение условий, способствующих построению новых моделей системы образования в России, но адресных региональных исследований в этой области недостаточно. В то же время за рубежом прогностическими исследованиями в образовании занимается ряд крупных научно-исследовательских организаций и центров, например, Институт по изучению и планированию образования в Гамбурге (по линии ЮНЕСКО); Международное бюро по образованию в Женеве; Научно-исследовательский педагогический центр в Париже; Международный банк реконструкции и развития в Вашингтоне; Ассоциация исследования будущего в США; Институт международных педагогических исследований во Франкфурте-на-Майне в Германии и т. д.

Именно поэтому разработка методологических и методических оснований прогнозирования, связанная с проблематикой здоровьесберегающего процесса в общеобразовательной школе, имеющей явно выраженный практико-ориентированный характер, представляется чрезвычайно важной, а координация исследований в этой области – необходимым условием реализации междисциплинарного подхода к обоснованию стратегии образовательных систем самого различного уровня.

Исходным пунктом любого прогностического исследования является выявление и четкая характеристика объектов прогнозирования, т. е. определение того, какие объекты требуют прогностического обоснования, поддаются прогнозированию и должны попасть в зону прогностического поиска.

Применительно к разработке политики и стратегии образования данное методологическое требование свидетельствует о необходимости:

– дифференцированного подхода к организации прогностических исследований, к выбору методов и методик получения необходимой информации с учетом специфики конкретных объектов прогнозирования;

– проведения междисциплинарных прогностических исследований, поскольку образовательно-педагогическое прогнозирование должно быть связано с прогностическими исследованиями в других областях – экономике, социологии, демографии, экологии, психологии, социокультурной сфере, различных отраслях науки, техники, производства и т. д.;

– определения целевой направленности прогнозов в сфере образования.

С точки зрения целей и задач стратегических исследований особое значение приобретает следующая проблематика междисциплинарного про-

гнозирования:

- анализ существующего состояния и перспектив развития образования как целостной системы воспитательно-образовательных учреждений и сферы дифференцированных образовательных услуг в аспекте реализации ими своих личностно-созидающих (формирующих), социально-экономических и социокультурных функций;

- поиск путей, методов и средств повышения престижности образования;

- прогностическое обоснование содержательно-процессуальных компонентов дидактических систем;

- исследование путей повышения эффективности педагогического процесса на основе его принципиальной переориентации.

Организация прогнозных разработок в сфере образования требует обоснования принципов, подходов, методов. Методологический принцип характеризуется как научно обоснованная руководящая норма прогностической деятельности, направленная на достижение поставленных целей в теории и практике образования.

Общепринятыми принципами образовательно-педагогического прогнозирования являются: принцип понятийно-терминологического единообразия и точности; принцип целостного рассмотрения объекта прогнозостратегических исследований; принцип системного, комплексного подхода к прогностическому обоснованию всех компонентов прогнозируемых образовательных систем; принцип непрерывности образовательно-педагогического прогнозирования; принцип вариативности и многокритериальности оценки стратегических решений в образовании; принцип коллективного обоснования стратегических решений в сфере образования.

Повышение достоверности образовательно-педагогических прогнозов возможно лишь на основе системного, комплексного подхода к использованию дополняющих друг друга методов прогностических исследований и использования опытно-экспериментальных методик верификации тех или иных аспектных результатов прогноз-стратегических разработок.

В качестве методов прогноз-стратегических исследований в образовании могут быть использованы как традиционные методы исследования (наблюдения, анализ документации, образовательно-педагогический эксперимент и т. д.), так и специфические исследовательские методы, обладающие повышенными прогностическими возможностями: методы экстраполяции тенденций, моделирования и экспертных оценок в их самых разнообразных вариантах.

Эти методы позволяют наиболее экономичным путем получать разноплановую прогностическую информацию, в определенной степени компенсировать отсутствие или недостаточность системных комплексных исследований.

Таким образом, не вызывает сомнения важность систематизации принципов и методов организации и проведения прогностических исследований и соответствующих им категорий, поиск и обоснование которых создают определенные предпосылки для построения своеобразного «категориального

каркаса» теории прогноз-стратегических исследований в образовании.

В зависимости от требований и условий их выполнения, определяемых в прогнозах, имеется возможность прогнозировать изменения внутри самой системы образования. Они могут касаться, прежде всего, структуры этой системы, связанной с началом подготовки специалистов по новым специальностям, с прекращением выпуска по старым, с открытием или закрытием отдельных учебных заведений, отделений и факультетов.

В профессиональной готовности надо различать два компонента: специальный (информационный) и психологический. Первый компонент характеризует объем знаний (информации), которым располагает ученик, и навыки их применения, активность знаний. Второй компонент должен оценивать: а) возможность скорейшей адаптации к деятельности в рамках организаций, куда попадет ученик, б) потенциальную динамичность знаний, то есть способность постоянно поддерживать уровень знаний в соответствии с требованиями времени, в) психологическую ориентированность на последующую деятельность, установку по отношению к этой деятельности.

В связи с этим необходимо подчеркнуть особо возрастающую роль прогнозирования. По данным психологии, знания, не находящие систематического применения в повседневной деятельности, утрачиваются со скоростью 5–10% в год. Поэтому вряд ли рационально давать специалисту знания, которые ему понадобятся не ранее чем через 10 лет. В этой связи важнейшей задачей прогнозирования является выявление тех знаний (по специфике и объему), которые будут действительно необходимы, исходя из перспектив развития науки и техники, народного хозяйства в ближайшее время. На основании таких прогнозов можно обоснованно планировать развитие учебных программ и планов, а также переподготовки и повышения квалификации работников всех уровней и специальностей.

Прогнозирование по названным аспектам должно осуществляться с различной полнотой и конкретностью для различных объектов. Важнейшим направлением разделения объектов прогнозирования является уровень образования (дошкольное, среднее, среднее специальное, профессиональное, высшее). При этом «выход» нижних уровней определяет ряд важных условий формирования «входа» последующих, что требует обязательного учета в практике, прогнозирования. Другим аспектом выделения объектов прогнозирования является аспект предметный по сферам деятельности (специальностям) и по учебным заведениям. Еще один существенный аспект – региональный. Все эти аспекты взаимосвязаны, взаимно определяют друг друга, хотя требуют самостоятельного рассмотрения и, соответственно, отдельных прогнозов [1, с. 25–37].

Проанализируем проблему сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения в системе образования.

В современной государственной политике России решение проблемы здоровья является актуальным и приоритетным, что отражено в ряде доку-

ментов.

Негативные тенденции состояния здоровья подрастающего поколения отмечаются в многочисленных исследованиях отдельных авторов (И. Х. Альмова, А. Л. Гельд, М. М. Журтова, И. А. Романова, С. Г. Шевченко и др.). Актуальность исследования проблемы подготовки педагогов к осуществлению здоровьесбережения определяется следующими аспектами:

Социальным – высокой заболеваемостью учащихся, связанной с недостаточной подготовленностью по вопросам охраны здоровья и жизни подрастающего поколения. По материалам государственного доклада «Положение детей в РФ» 15–25% молодежи имеют ту или иную хроническую неинфекционную патологию, а в возрасте 18–20 лет таких уже 30–35%. Особенно негативные тенденции в состоянии здоровья детей отмечаются в период обучения в школе. Увеличивается заболеваемость нервной системы, желудочно-кишечного тракта, мочеполовых путей. Так, на 15% отмечается рост числа заболеваний органов пищеварения, на 16% – системы кровообращения, на 15% – опорно-двигательного аппарата [14, с. 31]. По мнению М. В. Антроповой, Г. Г. Манке, Д. И. Зелинской и др. часть вины за сложившееся положение возлагается на систему образования [2, с. 27].

Теоретическим – анализ существующих до настоящего времени вариантов учебных программ, воспитательных систем показывает, что проблеме сохранения и укрепления здоровья учащихся в педагогической теории и практике уделяется недостаточно внимания.

Практическим – подготовка преподавателей к здоровьесбережению определяется необходимостью обучения учащихся в рамках комплекса дисциплин «Безопасность жизнедеятельности», введенного впервые в России в 1991 году, другими дисциплинами медико-биологического цикла. Вместе с тем данная проблема усугублялась неподготовленностью преподавательского состава, отсутствием соответствующей учебно-методической базы и т. п. Современная школьная система не отвечает требованиям гигиены и естественно – научным основам возрастной физиологии (М. В. Антропова, Г. В. Бородкина, Д. И. Зелинская, Л. В. Кузнецова, Г. Г. Манке и др.) [3, с. 26; 5, с. 125].

Материальным – создание условий в секторе общеобразовательных школ, дошкольных образовательных учреждений, системе дополнительного образования для укрепления здоровья учащихся, профилактики хронических заболеваний, соблюдения санитарного эпидемиологического режима, своевременное и организованное закаливание, фитотерапия и др., т. е. предупреждающие средства сохранности здоровья.

Таким образом, возникло основное противоречие между социальным заказом общества на сохранение и укрепление здоровья учащихся и реальной разработанностью проблемы в теоретическом и методическом плане, состоянием учебно-методической базы. Исследования в этом направлении входят в новую стратегию современного педагогического образования –

гуманного образования, призванного обеспечить готовность участников педагогического процесса к сохранению общечеловеческих ценностей [12, с. 79; 16, с. 38].

Основным принципом гуманного образования является его направленность на здоровьесбережение участников образования.

По определению Г. М. Соловьева, «здоровьесберегающие технологии в образовании – способ организации и последовательных действий в ходе учебно – воспитательного процесса, реализации образовательных программ на основе всестороннего учета индивидуального здоровья обучающихся, особенностей их возрастного, психофизического, духовно – нравственного состояния и развития» [11, с. 14].

Представляется она еще и как функциональная система организационных способов управления учебно – познавательной и практической деятельностью учащихся, научно и инструментально обеспечивающая сохранение и укрепление здоровья.

Из этого следует, что *целью здоровьесберегающей образовательной технологии должно выступать обеспечение условий физического, психического, социального и духовного комфорта, способствующих сохранению и укреплению здоровья субъектов образовательного процесса, их продуктивной учебно – познавательной и практической деятельности, основанной на научной организации труда и культуре здорового образа жизни личности* [11, с. 24].

По определению Г. Н. Серикова и С. Г. Серикова: «...здоровьесбережение в образовании предстает единством мер, предпринимаемых участниками образования и направленных на улучшение (неухудшение) здоровья у них самих и (или) у партнеров, а также на рост качества образованности и (или) профессиональной квалификации» [16, с. 180]. Авторы выделяют субъекты образования (участники образования) и резервы здоровьесбережения, которыми обладают все участники образования.

Одним из ведущих резервов здоровьесбережения, авторы считают «... включение в процессы в образовании когнитивных и креативных аспектов деятельности по привлечению участников образования к сохранению и (или) укреплению здоровья у себя и (или) у партнеров» [16, с. 186]. С целью реализации данного резерва здоровьесбережения на практике необходимым условием является компетентность участников образования, которая является составной частью профессионально-педагогической квалификации.

В свою очередь компетентность педагога зарождается в недрах образованности (специальной) и практической деятельности. Таким образом, необходимо так организовать образовательный процесс, чтобы он был направлен на зарождение и становление *готовности участников образования к здоровьесбережению*. Анализируя готовность педагогов к осуществлению здоровьесбережения в учебном процессе, будем опираться на имеющиеся исследования по проблеме готовности к профессиональной деятельности в

целом и к здоровьесберегающей деятельности как одному из важнейших ее аспектов [8; 9; 10; 13].

В качестве характеристик готовности к здоровьесбережению опишем осведомленность, сознательность, действенность, умелость.

Осведомленность личности будет отражать знания о здоровье, здоровьесбережении; основных методах, средствах и формах организации здоровьесбережения в учебной деятельности, а также наличие опыта осуществления здоровьесберегающей деятельности. Показатели – точность, полнота, объем, размерность – будут характеризовать проявляемую личностью осведомленность. Осведомленность предполагает наличие знаний и опыта: о здоровье, факторах, влияющих на здоровье, здоровый образ жизни; о способах поддержания здоровья; об анатомии и физиологии человека; о взаимосвязях физического, психического и социального здоровья человека и общества; о взаимосвязи и взаимовлиянии окружающей среды и здоровья человека; о наиболее общих методах и средствах сохранения экологического равновесия; санитарно-медицинские знания; знания о методах и формах организации физического воспитания школьников; об особенностях физической и психического развития участников образовательного процесса; об организации учебно – воспитательного процесса, безопасного для жизнедеятельности обучающихся (санитарно-гигиенические требования к оборудованию, кабинету; нормирование учебной нагрузки для учащихся; гигиена учебно-воспитательной работы, работоспособность участников образовательного процесса, утомление, способы снижения утомления; организация режима труда и отдыха и др.) и др.

Сознательность будет отражать меру направленности личности на здоровьесбережение, сознательное стремление к пополнению и обновлению знаний о здоровье, здоровом образе жизни, способах сохранения и укрепления здоровья. К показателям сознательности отнесем логичность рассуждений, соотнесенность, целенаправленность. Сознательность предполагает: осознание здоровья как величайшей ценности; осознание необходимости заботы о сохранении и укреплении своего собственного здоровья; осознание необходимости деятельности по охране жизни и здоровья учащихся; осознание необходимости повышения квалификации в аспекте здоровьесбережения; способность к самостоятельному овладению знаниями в области здоровьесбережения в профессиональной деятельности; формирование экологического мировоззрения и др.

Под *действенностью* будем подразумевать меру вовлеченности человека в деятельность по обеспечению здоровьесбережения учащихся на основе осведомленности и сознательности, сформированность положительной мотивации на здоровьесбережение и определенных качеств личности, необходимых для осуществления здоровьесбережения учащихся. Показатель – активность. Действенность предполагает: активное участие личности в деятельности,

направленной на сохранение и укрепление своего собственного здоровья; создание условий для самопознания и самоопределения личности, для подготовки учащихся к самоуправляемой и самообразовательной деятельности в аспекте здоровьесбережения; наличие активной позиции по организации учебной, внеклассной и внешкольной деятельности по вопросам безопасности жизнедеятельности учащихся в современных условиях; способность спроектировать и организовать выполнение собственного исследования по вопросам охраны жизни и здоровья учащихся; участие в разработке образовательных программ, в планировании мероприятий учреждения по охране труда, жизни и здоровья участников образования; наличие активной позиции по охране и восстановлению природы; наличие активной позиции по углублению экологической образованности; наличие организационно – деятельностных умений, необходимых для самоанализа, развития творческих способностей и повышения квалификации; сформированность умений исследовательской и самообразовательной деятельности.

Умелость будет отражать способность использовать полученные знания о здоровьесбережении в конкретных ситуациях, практическую реализацию умений в профессиональной деятельности. Показатель – результативность. Умелость предполагает хорошо сформированные умения и навыки, которые имеют следствием высокую результативность и качество работы; способность переноса знаний, умений и навыков по охране жизни и здоровья учащихся в практику; умение организовать учебно-воспитательный процесс, направленный на здоровьесбережение участников образования; умение осуществлять межпредметные связи в аспекте здоровьесбережения; использование нормативно – правовых документов, обеспечивающих безопасность жизнедеятельности человека; наличие умений и навыков по организации учебно-воспитательного процесса, не наносящего ущерба жизни и здоровью учащихся; умение выбирать способ решения экологических проблем; умение осуществлять экологическое образование и воспитание учащихся с использованием различных методов и форм организации; умение оказывать первую медицинскую помощь взрослым и др.

Мотивационная готовность к профессионально-педагогической деятельности предполагает наличие активной позиции по преобразованию действительности. Соответственно, «*мотивационная готовность к здоровьесбережению*» предполагает формирование положительного отношения к здоровью, здоровому образу жизни, наличие определенных ценностных ориентаций, базирующихся на усвоенных знаниях о здоровьесбережении, убежденность в необходимости осуществления этой деятельности [4; 6; 7; 8; 15; 17]. Таким образом, «*мотивационная готовность к здоровьесбережению*» включает в себя: формирование положительной мотивации на осуществление здоровьесбережения в профессиональной деятельности (профессиональный мотив); эмоционально-личностный аппарат профессиональной деятельности (комплекс личностных свойств, влияющих на мотивы профессиональной

деятельности по обеспечению здоровьесбережения участников образования).

Единство и развитость выделенных нами компонентов профессионально-педагогической квалификации педагога в аспекте здоровьесбережения (в плане компетентности педагога, профессиональной нравственности, инициативности и педагогического мастерства) должны способствовать формированию высокого уровня прогнозирования здоровьесберегающего процесса в общеобразовательной школе.

Библиографический список

1. **Ахвердова, И. А.** Формирование личности ребенка в педагогическом континууме жизнедеятельности / И. А. Ахвердова.: Автореф. дис...докт. пед. наук. – Ставрополь, 2006. – 44 с.
2. **Антропова, М. В., Манке, Г. Г.** Индивидуально – дифференцированное обучение в гимназии / М. В. Антропова, Г. Г. Манке // Педагогика, – 1996, – № 5. – С. 19–23.
3. **Антропова, М. В., Манке, Г. Г., Кузнецова, Л. М., Бородкина, Г. В.** Здоровье школьников: результаты лонгитюдного исследования / М. В. Антропова, Г. Г. Манке, Л. М. Кузнецова, Г. В. Бородкина // Педагогика, – 1995, – № 2. – С. 26.
4. **Багаутдинова, С. Ф.** Направленность структурирования содержания образования на становление готовности студентов дошкольного факультета к аналитической деятельности / С. Ф. Багаутдинова: Автореф. дис...канд. пед. наук. – Челябинск, 1999. – 20с.
5. **Быков, В. В.** Научный эксперимент / В. В. Быков. – М., 1989. – 230 с.
6. **Быков, В. С.** Изучение ценностных ориентаций и установок у учащихся и родителей к средствам сохранения здоровья // Здоровье. Образование. Опыт и перспективы деятельности локальной образовательной системы по созданию здоровьесберегающего образовательного пространства. Материалы городской научно-практической конференции / В. С. Быков. – Челябинск, 1998. – 152 с.
7. **Вилюнас, В. К.** Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас – М., 1990. – 283 с.
8. **Жернов, В. И.** Проблемы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента / В. И. Жернов. – Магнитогорск, 1995. – 111 с.
9. **Зайцев, Г. К.** Здоровье школьников и учителей. Опыт валеологического исследования / Г. К. Зайцев. – СПб., 1995. – 54 с.
10. **Зайцев, Г. К., Колбанов, В. В., Колесникова, М. Г.** Педагогика здоровья. Образовательные программы по валеологии / Г. К. Зайцев, В. В. Колбанов, М. Г. Колесникова. – СПб., 1994. – 78 с.
11. **Соловьев, Г. М.** Здоровьесберегающие технологии в системе общего образования Ставропольского края / Г. М. Соловьев – Ставрополь, 2003. – 496 с.
12. **Калмыкова, З. И.** Педагогика гуманизма (Новое в жизни, науке, технике. Педагогика и психология) / З. И. Калмыкова. – М., 1990. №6, С. 79.
13. **Катайцева, Н. А.** Формирование готовности студентов педагогических вузов к аналитической деятельности / Катайцева, Н. А. Автореф. дис...канд. пед.

наук. – Курган, 1997. – 23с.

14. **Пидкасистый, П. И.** Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / П. И. Пидкасистый. – М., 1998. – 640 с.

15. **Сериков, Г. Н.** Образование: аспекты системного отражения / Г. Н. Сериков. – Курган, 1997. – 464 с.

16. **Сериков, Г. Н., Сериков, С. Г.** Здоровьесбережение в гуманном образовании: Монография / Г. Н. Сериков, С. Г. Сериков. – Екатеринбург–Челябинск, 1999. – 242с.

17. **Хакхаузен, Х.** Мотивация и деятельность / Х. Хакхаузен. – М., 1986. – 392с.

УДК 371

С. Н. Лопарева

ЭТНО-ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УЧРЕЖДЕНИИ НПО (НА ПРИМЕРЕ ПТУ-11 Г. ЯКУТСКА)

Валеологическая культура личности трактуется в отечественной и зарубежной философии (Б. Г. Ананьев, Н. А. Бердяев, Им. Кант, В. П. Зинченко, В. С. Соловьев, В. Франкл, Э. Фромм) как один из высших человеческих инстинктов, компенсирующий снижающееся с возрастом удовлетворение реальной потребности индивида во владении своим телом и сознанием, формировании и сохранении позитивной окружающей и социальной среды с помощью создания символического пространства – мира культуры.

В ходе решения проблем исследования автору потребовалось уточнить содержание понятий «валеологическая культура» и «культура здорового образа жизни». Так, философы, исследующие деятельностный подход в социально-гуманистических науках (Г. С. Батищев, Л. П. Буева, Э. С. Маркарян, Э. Г. Юдин и др.) утверждают, что созидательный и активный характер человека, возможность быть сознательным творцом своего бытия основываются среди прочих значимых компонентов на достижении состояния духовного и физического здоровья. К. А. Абульханова-Славская отмечает, что труд и деятельность по формированию собственного гармонично развитого тела и духовного мира являются самым эффективным условием формирования и развития личности (особенно на уровне подростка), способствуют ее свободной ориентации в различных видах жизнедеятельности, оптимальной адаптации к новым жизненным ситуациям.

В процессе формирования культуры ЗОЖ возрастает степень свободы личности, ее власть над природой и обществом. П. С. Гуревич отводит здоровью место идеального связующего между вечными устремлениями человеческого духа и реалиями земного существования. Б. Г. Ананьев классифицирует культуру

398

туру ЗОЖ как «область содружества поколений, определяемую сознательным стремлением человечества преодолеть ограниченность своего временного и физического существования» [4,7].

В сфере философии образования валеологическая культура осмысливается как процесс овладения богатствами человеческой культуры с помощью здоровьесберегающих средств и валеологических идеалов (В. К. Бальсевич, В. П. Беспалько, Б. М. Бим-Бад, В. С. Библер, Б. С. Гершунский, М. Я. Виленский, В. П. Зинченко, В. П. Филин и др.). Автор разделяет концептуальные построения Г. А. Праздниковой и предлагает в качестве рабочей для данной статьи дефиницию *«валеологическая культура – как система формирования, накопления и преумножения психического и социального здоровья у представителей конкретной группы населения через систему теоретических и практических знаний, умений, ценностей, идеалов и технологий самооздоровления»* [4, с. 11].

Культура здорового образа жизни – как более практикоориентированное понятие – трактуется Н. С. Шкурко как система формирования физического, психического и социального здоровья личности посредством педагогически целесообразного образовательного процесса, разработанного в соответствии с физиологическими, психолого-педагогическими, этнокультурными характеристиками. В узком смысле культура здорового образа жизни обозначает усвоение культурных норм, ценностей и моделей здоровьесберегающего поведения развивающейся личностью; в широком – культура здорового образа жизни понимается как процесс, не ограничивающийся периодом ученичества и включающий в себя этапы усвоения культурного наследия в сфере здоровьесбережения и физического совершенствования индивида в любом возрасте [5, с. 72].

В промышленно развитых странах Европы одной из приоритетных задач образовательных учреждений начальной системы профтехобразования является формирование культуры ЗОЖ как элемента общей культуры и социальной адаптации в рыночно – ориентированном обществе. В РФ серьезные концептуальные походы к формированию культуры ЗОЖ в образовательных учреждениях появились на рубеже 80–90-х гг. (М. В. Виленский, Г. К. Зайцев, В. В. Колбанов, Л. Г. Татарникова, Е. В. Ткаченко и др.). Отечественные педагоги – исследователи и практики, занимающиеся валеологической проблематикой, придерживаются различных подходов: гигиенический подход, информационно-синергетический подход (Л. Г. Татарникова), социально- адаптивный подход (Е. А. Ямбург), социально-программированный подход (Е. В. Ткаченко), потребностно-информационный (Г. К. Зайцев, В. В. Колбанов).

Разработки специалистов Западной Европы и США отличаются четко выраженной антинаркотической направленностью и дифференцированы на пакеты подпрограмм, охватывающих конкретные социальные группы и страты. Характерной особенностью зарубежных программ и концепций

выступает практикоориентированный характер и создание ситуации успеха (непременный расчет на активную социально-психологическую поддержку ближайшего окружения клиента). Отечественным программам, напротив, более свойственен концептуальный подход. Педагогические технологии формирования культуры здорового образа жизни относятся к воспитательным технологиям первого поколения, слабо дифференцированы, имеют существенные трудности при тиражировании. Анализ популярных технологий здоровьесбережения в РФ показывает преобладание педагогических технологий первого (концептуального) и третьего (частно- предметного) уровней [2, с. 19].

Как «индикатор устойчивого развития нации», специфический показатель качества отечественной системы образования, здоровье подростков, приходящих на учебу в учреждения начального профессионального образования, вызывает справедливые замечания. В работах российских (Ю. А. Андреев, Г. Л. Апанасенко, Ю. П. Лисицин, В. В. Колбанов, В. П. Петленко, Е. В. Ткаченко и др.) и якутских ученых (У. А. Винокурова, Л. В. Куйда, П. Г. Петрова, З. Н. Оегостурова) фиксируется неуклонное ухудшение здоровья учащихся РФ в течение последнего десятилетия. Так, число здоровых выпускниц российских школ уменьшилось в 4 раза (с 26,3% до 6,3%), почти треть юношей не годится для армейской службы. Если в якутской народной педагогике возраст 13–19 лет считался особенно благоприятным для накопления здоровья и культуры поведения, то в современной ситуации у учащихся 13–16 лет активно формируется разрушительный тип поведения, негативное отношение к сохранению и приумножению собственного здоровья, здоровья своих близких.

Наиболее значимыми компонентами в процессе формирования валеологической культуры личности учащегося НПО выступают: формирование и закрепление ценности здоровья, развитие потребностей учащихся в ведении ЗОЖ как необходимого условия профессиональной и жизненной карьеры, профессиональная компетентность руководителей и ИПК в области формирования валеологической культуры и применения здоровьесберегающих технологий. Обработка анкет педагогов и мастеров профтехобразования ряда учреждений НПО РС(Я) РАО (2002–2005 гг.) зафиксировала низкий уровень практикоориентированных знаний и прикладных умений по здоровьесбережению среди инженерно- преподавательского состава: 65% педагогов и мастеров профтехучилищ из 125 анкетированных признают важность формирования у учащихся основ валеологической культуры, обучения учащихся методикам и технологиям здоровьесбережения, но только 16,2% владеют (по их мнению) практическими умениями.

Российские ученые и специалисты в области педагогического менеджмента (В. П. Зинченко, Н. С. Розов, Е. В. Ткаченко, В. С. Швырев) утверждают, что в период социальных потрясений, региональные системы образования более жизнеспособны. Именно они, – по мнению Н. И. Пахомова, – защищают са-

мобытность личности на уровне ее мироощущения, самосознания, культуры поведения, переводят образовательный процесс в «режим развития самого человека и социокультурной среды в целом». Образование в регионе, в том числе и начальное профессиональное – самостоятельная система, направленная на развитие индивидуальных возможностей и способностей каждого якутянина и определяемая не только социальным заказом, но и региональной спецификой [1, с. 97]. Таким образом, уникальные особенности территории, природы, социального обустройства, самобытной культуры и национальных видов спорта Республики Саха (Якутия) должны быть положены в основу стать составными компонентами положены в основу этнокультурного подхода к формированию валеологической культуры будущего выпускника ПТУ–11 г. Якутска как высококвалифицированного специалиста, конкурентоспособного, сознательно сохраняющего и преумножающего личное здоровье, убежденного сторонника ЗОЖ.

В Республике Саха (Якутия) культура ЗОЖ стала объектом профессионального философского исследования у В. Д. Михайлова, А. Г. Новикова, И. С. Портнягина, К. Д. Уткина, Н. С. Шкурко и др. Народные традиции физического развития и оздоровления определяются специалистами как «уникальный культурный пласт духовной жизни народов Севера», как «система воспитания, функционирующего в соответствии с природными, социальными, климатическими, этническими законами Севера, не имеющая аналогов в мире» (А. А. Григорьева, В. П. Кочнев, Н. Д. Неустроев, И. И. и И. С. Портнягины, В. И. Прокопенко, С. А. Пушкарев, И. А. Черкашин и др.). Традиционное трудовое воспитание у народа Саха представляло собой деятельностное освоение окружающего мира и органично сочеталось с физическим воспитанием подрастающего поколения. В этнопедагогике народа Саха возраст 13–21 лет совпадает со временем активного обучения трудовым и профессиональным навыкам и продолжает оставаться наиболее благоприятным для накопления физического, духовного и социального здоровья [3, с. 64].

В Якутии существует уникальный опыт действия региональной программы по утверждению ЗОЖ среди населения. Принятая в марте 2000 г. Республиканская доктрина ЗОЖ закрепила приоритет здоровья общества в государственной политике, стратегию и основные направления его развития. Главным результатом внедрения этой программы станет гражданское общество, в котором будут главенствовать здоровый дух, здоровое тело, доброта, толерантность, уважение и любовь к труду и созиданию. Следовательно, выполняя социальный заказ общества – формирование потребности в здоровьесбережении и ведении ЗОЖ – система НПО РС(Я) закладывает основы профессиональной и жизненной карьеры своих учащихся.

Разработанная и апробированная (2000–2004) система формирования личного здоровьесбережения в ПТУ № 11 строилась с учетом принципов: профессиональной направленности; учета ценностных установок и индиви-

дуальных особенностей; опережающего развития; научности; системности и междисциплинарности; непрерывности формирования элементов валеологической культуры на протяжении 1-го-6 семестров; единства педагогических требований руководства и инженерно-педагогического коллектива в области здоровьесбережения и самооздоровления.

Обучение основам валеологической культуры 310 учащихся велось в процессе занятий валеологией по авторским программам региональных ученых, физической культурой, во время тренировок в клубе национальных видов спорта «Бэрт Хара» и в деятельности общественной организации «Дороубай олох» («Здоровая жизнь»). Исходя из результатов анализа анкет, паспортов здоровья и записей службы психолого-педагогического сопровождения (консультант – д. п. н. М. А. Абрамова), автором выделены 4 уровня формирования валеологической воспитанности учащихся НПО, характеризующие освоение учащимися сферы валеологической культуры.

Методологической основой формирования валеологической культуры учащихся ПТУ № 11 г. Якутска послужили откорректированные положения этико-философского учения айыы (школа кут-сюр), теоретически обоснованного И. С. Портнягиным. Ученому удалось соединить с требованиями и технологиями современной академической науки интеллектуальный и педагогический потенциал унаследованной от предков народа Саха натурфилософии. Не случайно, в якутской национальной традиции полноценной личностью признавалась лишь человек, усвоивший учение айыы и последовательно реализующий его основные положения в своей жизненной карьере [1, с. 86];

Школа «кут-сюр» создана как механизм обеспечения натурфилософских размышлений народа Саха на практике. Становление самостоятельного, экономически независимого и социально востребованного человека – «хозяина собственной жизни» в традициях школы кут-сюр ряд стадий [1, с. 114]:

Таблица 1

Уровни формирования валеологической культуры

1 уровень	Неосознанное выполнение элементов здоровьесбережения, освоение базовых теоретических знаний, эпизодические попытки физического и социального самосовершенствования	1 семестр
2 уровень	Базовая подготовка по разделам ЗОЖ, осознание ценности здоровья для жизненной и профессиональной карьеры, освоение простых технологий здоровьесбережения	2-3 – 4 семестр
3 уровень	Углубленное изучение ЗОЖ, осознанный выбор здоровьесохраняющего поведения, потребность в ведении ЗОЖ и валеологическом досуге, желание сохранять здоровье личное и близких	4-5-6 семестр
4 уровень	Самоопределение в ЗОЖ, осознанный выбор ценностей здоровья для себя и близких, активная жизненная позиция и деятельная помощь в формировании валеологической культуры знакомым и членам учебной группы	6 семестр

Таблица 2

Стадии становления самодостаточного, экономически независимого и социально востребованного человека – «хозяина собственной жизни» в традициях школы кут-сюр

Стадии	Содержание	Конечный результат
Третья	Возвышение до уровня человека-творца вечных ценностей (айны-кинитэ)	Пассионарий, самоотверженная личность, идейный или интеллектуальный лидер своего народа
Вторая	Становление человека достойного (кини — кинитэ)	Инициативный и самодостаточный гражданин, личность, ориентированная на активную социальную и социальнообразующую деятельность
Первая	Становление черного человека (хара кини)	Пассивный современник, обыватель, человек, чьи интересы замыкаются на личностных и семейных проблемах.

По концепции И. С. Портнягина развитие валеологической культуры личности проходит через пять этапов (см. табл. 3), начиная от понимания возможностей тела (работа с этнокультурной и валеологической информацией) → через построение гармоничных отношений с миром и нравственное развитие (кэрээн) → к овладению энергией созидания (сах уота) и самосовершенствования в учебе и социальнозначимой деятельности → и к профессиональной самореализации [3, с. 89].

Стадии развития личности в традициях учения Айыы: школа кут-сюр

Этап	Содержание	
1 этап	Понимание тела, его склонностей и возможностей, работа с информацией (этнокультурной и валеологической).	Материалист Хара кичи
2 этап	Построение гармоничных, социально одобряемых взаимоотношений с окружающими, культура общения	Сослуживец, собеседник, сосед
3 этап	Любовь (все оттенки этого чувства – от любви-дружбы до деятельной благородной любви к окружающему миру)	Альтруист, общественник
4 этап	Понимание прекрасного, эстетический компонент (красота телесная, духовная, красота природы родного алааса – «малой родины» для большинства учащихся ПГУ-11).	Мыслитель, носитель дарования
5 этап	Осмысление зажигательной силы профессионального и социального творчества через расширение социальных связей, активную гражданскую позицию.	Пассионарий, творец, айыы- кичи

В качестве слагаемых формирующейся системы валеологической культуры у выпускника ПГУ № 11 выступают: валеологическое видение (куруу), владение терминологией (истин), умение передавать полученные знания через объяснение и инструктаж (туттуу-хаптыы), построение реальных планов профессиональной карьеры (тутуу), осмысление (изйиши) и рациональное планирование жизненной и профессиональной карьеры (санаа). Осознание ценности здоровьесбережения для профессиональной и жизненной карьеры, поэтапное накопление знаний и формирование навыков и умений через ведение паспорта здоровья и активное участие в массовых акциях общественных движений региона («2000 добрых дел») содействовало созданию личностного имиджа, повышению и признанию уровня собственной значимости учащегося НПО в социуме.

Сформированность валеологической культуры определялась с помощью комплекса диагностических процедур (сравнением сдвигов в уровне сформированности потребности в ведении активного образа жизни и соблюдения ЗОЖ, овладения технологиями здоровьесбережения, потребности в достижении социозначимых целей и идеалов, занятиях спортом и др.).

Результаты контрольного анкетирования в группе автомехаников (155 чел.) и в группах автослесарей и водителей (155 чел.) показывают, при 100% овладении знаниями и навыками практического здоровьесбережения, 75% учащихся экспериментальной группы к моменту выпуска руководствуются ими в своем поведении, осознали ценность здоровья (80%) для будущей профессиональной и жизненной карьеры, придерживаются фиксированной модели социоодобряемого поведения – 66%.

Библиографический список

1. **Абрамова, М. А., Неустроев Н. Д.** Гуманистические представления в культуре народов Якутии. – М.: Академия, 2003.
2. **Глушко, Д. Е. Сивцева Н. С.** Залог величия человека – здоровье. – Якутск: Сахаполиграфиздат, 2001.
3. **Портнягин, И. С.** Этнопедагогика «кут-сюр»: педагогические воззрения народа Саха. – М.: Academia, – 1999.
4. **Праздников, Г. А.** Искусство и спорт. – Спб: Знание, 1992.
5. **Шкурко, Н. С., Сергеев А. В.** Эффективные методики формирования валеологической культуры учащихся: зарубежный и российский опыт // Физическая культура и спорт: тенденции развития в условиях Азиатско-Тихоокеанского региона. – Якутск: изд-во ЯГУ, 2004. – С. 70–73.

РАЗДЕЛ X РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 378

Д. М. Садыкова

НЕКОТОРЫЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАОЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. Как организовать учебный процесс?

«Сила богатых стран – в образовании» – данное утверждение особенно верно в контексте глобализации и знаниевой экономики, когда число рабочих мест для людей с низкой квалификацией неуклонно сокращается.

Исследования (В. Н. Смагин, В. Б. Христенко) свидетельствуют о том, что через восемь недель (рис.1) после традиционных занятий объем сохраненного в памяти материала снижается до 4–5 % (КПД учебного процесса как у паровоза)!!! То есть из 100 учебных часов в голове остается полная информация всего двух-трех лекций (4–5 часов). Остальные 95–96 часов педагоги и обучающиеся потратили впустую! Спрашивается: а зачем же тогда вообще приходить на учебу?



Рис. 1. Объем сохраненных знаний при изучении учебного материала в традиционной форме, %

По причине низкой эффективности усвоения учебного материала, заочное образование с использованием традиционной лекционно-семинарской системы эффективнее осуществлять в виде серии коротких модулей по каждой дисциплине (мини-курсов по 2–4 дня) в течение одного учебного семестра.

В течение семестра, студент самостоятельно изучает теорию конкретной дисциплины (например, маркетинг), выполняет расчетные работы, решает задачи. Сдает необходимые этапы промежуточного контроля.

Затем, в период учебно-экзаменационной сессии, прослушивает курс об-

зорных лекций, выполняет лабораторный практикум, участвует в семинарах, получает консультации. И, проходит итоговый контроль. Иными словами, от начала первого аудиторного занятия по конкретной дисциплине (например, маркетинг) до итогового контроля должно пройти не более 4 дней. В этом случае, на момент контроля, в памяти обучающего сохраняется около 40% объема полученной от преподавателя информации.

И, только после завершения изучения одной учебной дисциплины, целесообразно переходить к другой.

Первая технологическая особенность обучения студентов заочной формы обучения – модульность учебного процесса.

2. Чем нужно дополнить учебный процесс?

Обучающимися в системе заочного образования (ЗО) являются уже сложившиеся личности с определенным кругом профессиональных знаний, умений, навыков и ценностных ориентации. Такой слушатель располагает определенным трудовым и жизненным опытом, что составляет основу его профессиональных убеждений, приоритетов, стиля и методов работы. Эта важная особенность делает его не всегда восприимчивым к новым знаниям, формирует определенный скепсис по отношению к организационным и управленческим нововведениям, создает своеобразный психологический барьер между ним и преподавателем. Данного человека чаще всего вполне устраивают привычные методы работы и формы организации, так как с их помощью он не раз добивался успеха. Хотя, в индустриально развитых странах профессиональные знания специалистов ежегодно обесцениваются на 20–30%, значит, обновлять их необходимо каждые 3,5–5 лет. Поэтому, по мнению большинства специалистов, как раз от привычных позиций следует отказаться прежде всего.

Вот почему, при обучении взрослого, перед педагогом встает специфическая задача – доказать недостаточную эффективность привычных методов работы или их несоответствие новым задачам развития общества. То есть, изменить ценностные ориентации, а равно повысить уровень мотивации к обучению путем пробуждения профессионального интереса, либо за счет технологических особенностей процесса обучения. Следовательно, простого дидактического взаимодействия педагога и обучающегося становится явно недостаточно.

Иными словами, традиционный для ВУЗа учебный процесс перестает быть таковым. Он должен трансформироваться в процесс учебно-воспитательный!!!

Вторая технологическая особенность обучения студентов заочной формы обучения – организация учебно-воспитательного процесса.

3. Как эффективнее их учить?

В технических системах паровозы были вытеснены более эффективными электровозами еще в середине прошлого века. А в российском образовании традиционные лекции и семинары до сих пор занимают лидирующие позиции. Например, в Северо-Кавказской академии государственной службы при Президенте РФ доля лекций до последнего времени составляла 82,75%.

Хотя, сегодня вполне возможно внедрение в педагогику новейших достижений других наук. Таких как, нейрофизиологии, биоэнергетики, биохимии, диетологии, метода 25-го кадра, информационных и ИТ-технологий, гипноза, игротехники.

В США, например, основное внимание, почему-то, уделяется анализу ситуаций и деловым играм (в некоторых университетах до 80-90 % бюджета времени аудиторных занятий). И это – правильно! Ведь психологи утверждают, что человек запоминает около 10% из того, что он слышит; 50% – из того, что видит; и 90% – из того, что делает сам.

На рис.2 в виде гистограммы приведены результаты эксперимента по изучению учебного материала (того же, что на рис.1), но только в игровом виде. Рядом, для сравнения, показана область сохраненных знаний при традиционном обучении (см. рис.1).

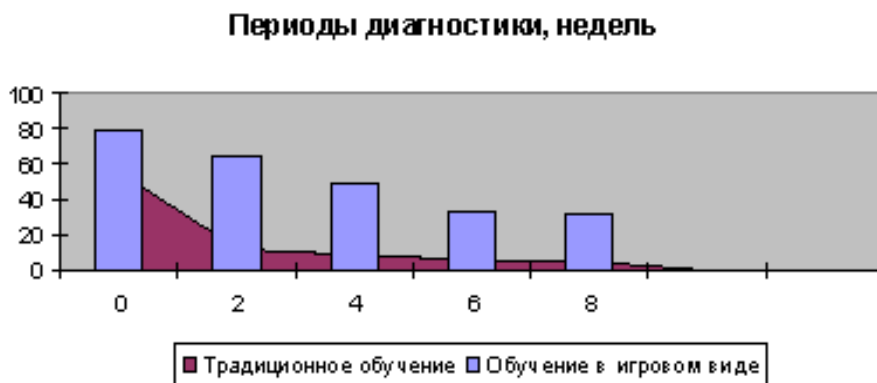


Рис. 2. Объем сохраненных знаний при изучении учебного материала в форме обучающей игры, %

Как следует из данных, приведенных на рис. 2, эффективность усвоения учебного материала резко повышается при внедрении в образовательный процесс игровых методов. При длительности модуля (см. п.1) 2–4 дня, объем сохраненных знаний составляет ~75%. То есть, почти в два раза больше, чем при традиционных занятиях.

По истечении 8 недели наступает стабилизация объема сохраненных знаний. И здесь эффективность игровых методов обучения уже в 6,3 раза выше, чем традиционных.

На необходимость расширения сферы применения игровых методов обучения давно указывается в работах авторитетных педагогов. Причем речь здесь идет только о знаниях. О развитии творческих и иных способностей мы пока речи не ведем.

Третья технологическая особенность обучения студентов заочной формы обучения – внедрение в учебный процесс игровых методов обучения.

4. А как же их воспитывать?

Принято считать, что образовательная функция включает в себя следующие подфункции: обучение, воспитание, развитие, социализацию. Как можно повысить эффективность «обучения» мы уже рассмотрели. А каким образом нам усилить воспитательную функцию?

И здесь нам на помощь приходят игровые методы обучения. В отличие от традиционных лекций и семинаров, где обучающийся сталкивается только с учением, обучающая игра несет в себе 8 функций. В том числе, воспитательную и социализирующую.

Воспитательная – психотренинг и психокоррекция проявления личности в игровых моделях различных ситуаций.

Социализирующая – школа построения коллективных отношений и формирования социальных ролей: в игровом процессе коллективные отношения сводятся к коллективному обучению, при котором коллектив обучает и воспитывает каждого своего члена и каждый член коллектива активно участвует в обучении и воспитании своих коллег по совместной учебной работе.

Следовательно, грамотная организация образовательного процесса с использованием игровых методов, позволяет нам не только резко, в разы повысить эффективность учебного процесса. Но и воспитывать самостоятельность, честность, лидерские качества у обучающихся. А также формировать у их новые социальные роли, соответствующие избранной специальности.

Четвертая технологическая особенность обучения студентов заочной формы обучения – воспитание и социализация студентов посредством игровых методов обучения.

ВЫВОДЫ

1. Заочное образование эффективнее осуществлять в виде серии коротких модулей (2–4 дня) по каждой дисциплине.

2. Учитывая краткосрочность пребывания студентов в ВУЗе, рекомендуется шире использовать в учебном процессе игровые методы обучения.

3. В связи с необходимостью изменить у студентов ценностные ориентации и повысить уровень мотивации к обучению, необходимо опираться на воспитательную и социализирующую функции образовательных игр.

РАЗДЕЛ XI В ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

ИНФОРМАЦИЯ О ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

Диссертационный совет ДМ 212.172.01 при Новосибирском государственном педагогическом университете

Адрес: 630123, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28
Тел/факс: (383) 268-11-61, 268-11-91

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Лепин Петр Вольдемарович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Беловолов Валерий Александрович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Беловолова Светлана Павловна

Диссертационный совет Д 212.011.01 при Барнаульском государственном педагогическом университете

Адрес: 656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55
Тел.: (3852) 36-82-71, 36-82-73; факс: 26-08-36

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Лопаткин Владимир Михайлович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Орлов Александр Николаевич
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, профессор Шептенко Полина Андреевна

**Диссертационный совет Д 311.005.01
при Уральском государственном университете физической культуры**

Адрес: 454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 1
Тел.: (3512) 37-04-98; факс: 37-05-76

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета

заслуженный деятель науки РФ,
доктор педагогических наук, профессор

Найн Альберт Яковлевич

Заместитель председателя

доктор педагогических наук,

профессор **Куликов Леонид Михайлович**

Ученый секретарь

доктор педагогических наук,

профессор **Кузьмин Андрей Михайлович**

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 – по 2,0 см; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для библиографического списка – 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. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- а) УДК;
- б) название (полностью прописными буквами);
- в) имя, отчество, фамилия автора;
- г) аннотация статьи (3-4 строчки) обязательна для перевода ее на английский язык.

3. 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!).

4. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

5. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать его 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 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.

АВТОРЫ НОМЕРА

Амельченко Татьяна Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной политики Читинского государственного университета, Чита

Беликов Владимир Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Магнитогорского государственного университета, Магнитогорск

Ганаева Елена Аркадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента ГОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», Оренбург

Голиков Алексей Иннокентьевич – кандидат педагогических наук, доцент Якутского государственного университета, Якутск

Долгалева Екатерина Евгеньевна – преподаватель кафедры иностранных языков Финансовой Академии при Правительстве Российской Федерации, Москва

Дружина Елена Викторовна – учитель начальных классов, Благовещенск

Елагина Людмила Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, директор ГОУ СПО «Оренбургский государственный профессионально-педагогический колледж», Оренбург

Зайцева Ирина Николаевна – заведующая отделением Г(О)ОУ СПО Елецкий промышленно-экономический техникум, Елец

Иванов Михаил Семенович – старший преподаватель Инженерного факультета Якутской государственной сельскохозяйственной академии, Якутск

Ключенко Анатолий Николаевич – кандидат педагогических наук; полковник, начальник факультета радиосвязи Ставропольского военного института связи ракетных войск, Ставрополь

Ковалева Олеся Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Ставропольского государственного университета, Ставрополь

Ковязина Валентина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Ставропольского государственного университета, директор МДОУ ЦРР детский сад № 1 «Улыбка», Ставрополь

Комелина Валентина Александровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методики технологии и предпринимательства ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», Йошкар-Ола

Косолапова Нина Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы Иркутского государственного педагогического университета, Иркутск

Крылов Дмитрий Александрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики технологии и предпринимательства ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», Йошкар-Ола

Кузьмин В. К. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики технологии и предпринимательства ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», Йошкар-Ола

Смолеусова Татьяна Викторовна – кандидат педагогических наук, профессор, Проректор НИПКипРО, Новосибирск

Кузьмин Н. В. – аспирант кафедры методики технологии и предпринимательства

ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», Йошкар-Ола

Левченко Виктория Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ГОУ ВПО Самарский государственный университет, Самара

Магомедова Фироза Магомедовна – библиотекарь, аспирант Филиала Иркутского государственного педагогического университета, Усть-Илимск

Мазина Оксана Назимовна – преподаватель кафедры теории и методики профессионального образования ГОУ ОГУ, Оренбург

Малашихина Ирина Анатольевна – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой коррекционной педагогики и психологии Ставропольского государственного университета, Ставрополь

Мамыкина Людмила Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и информатики Омского гуманитарного института, Омск

Нарзулаев Сулейман Батырович – доктор медицинских наук, профессор кафедры «Адаптивная физическая культура» Томского государственного педагогического университета, Томск

Никеева Марина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ГОУ ВПО «Марийский государственный технический университет», Йошкар-Ола

Нодельман Валентина Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, профессор Иркутского государственного педагогического университета, Иркутск

Панкова Татьяна Викторовна – доцент, заведующая кафедрой технологии, информатики и управления Егорьевского филиала МГГУ им. М. А. Шолохова, соискатель кафедры педагогики Коломенского государственного педагогического института

Плотникова Елена Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального и специального образования ГОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет», Магнитогорск

Полевщиков Михаил Михайлович – кандидат педагогических наук, профессор, декан ФФК ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», Йошкар-Ола

Пронюшкина Татьяна Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры инженерной графики Муромского института Владимирского государственного университета, Муром

Пянзина Юлия Александровна – преподаватель факультета «Промышленного и гражданского строительства» Курганская государственная сельскохозяйственная академия им. Т.С. Мальцева, аспирант кафедры педагогики Курганского государственного университета, Курган

Райских Татьяна Николаевна – аспирант кафедры педагогики Барнаульского государственного педагогического университета, Барнаул

Роженцов Валерий Витальевич – кандидат технических наук, профессор ГОУ ВПО «Марийский государственный технический университет», Йошкар-Ола

Руденко Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент Тольяттинского государственного университета, Тольятти

Садыкова Деляра Михайловна – кандидат технических наук, доцент, соискатель Московского открытого юридического института, Москва

Сальдаева Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, директор Педагогического колледжа № 2, Оренбург

Сивцева Изабелла Александровна – начальник учебно-методического отдела Физико-математического форума «Ленский край» Министерства образования республики Саха (Якутия), Якутск

Стуколова Лариса Зайнулловна – кандидат педагогических наук, доцент НОУ ВПО «Международный институт рынка», Самара

Тарасова Марина Николаевна – аспирант кафедры истории образования, этнопедагогике и яковлеводения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Чебоксары

Тимофеева Елена Викторовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков АГАУ, Барнаул

Тихонов Сергей Александрович – преподаватель, методист Пермского колледжа ФСИН России, адъюнкт кафедры Юридической психологии и педагогики Академии права и управления, Пермь

Уткин Анатолий Валерьевич – кандидат педагогических наук, доцент Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, докторант Уральского государственного педагогического университета, Нижний Тагил

Хан Елена Юрьевна – старший преподаватель Иркутского государственного педагогического университета, Иркутск

Швецов Н. М. – доктор педагогических наук, профессор, МФ МОСУ

Швецова Г. Н. – кандидат педагогических наук, профессор, министр образования Мари Эл, Йошкар Ола

Шевцова Татьяна Ивановна – старший преподаватель кафедры технологии строительных материалов изделий и конструкций Оренбургского Государственного университета, Оренбург

Шик Сергей Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, Красноярск

Шило Надежда Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой высшей математики Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Эм Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии факультета психологии Ставропольского государственного университета, Ставрополь



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ 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*
- *Профильное обучение*
- *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*
- *Обмен опытом*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *В диссертационных советах*
- *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 pedagogičeskij žurnal**

Сокращенный вариант названия: **Sib. pedagog. ž.**

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу Роспечати – 32358