

№ 4 (16) 2008 г.

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Вестник Педагогических Инноваций



Новосибирск

ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

УЧРЕДИТЕЛЬ:

ГОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

П.В. ЛЕПИН – главный редактор, доктор педагогических наук, профессор;
Л.А. БАРАХТЕНОВА – зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор;
А.Ж. ЖАФЯРОВ – доктор физико-математических наук, профессор;
Н.В. НАЛИВАЙКО – доктор философских наук, профессор;
В.Я. СИНЕНКО – доктор педагогических наук, профессор;
Г.Н. ПРОЗУМЕНТОВА – доктор педагогических наук, профессор (ТГУ, г. Томск);
И.Л. БЕЛЕНОК – доктор педагогических наук, профессор;
Т.И. БЕРЕЗИНА – доктор педагогических наук, профессор;
В.А. БЕЛОВОЛОВ – доктор педагогических наук, профессор;
Т.Л. ПАВЛОВА – кандидат педагогических наук, профессор

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

И.В. Щербакова Формирование продуктивного опыта младших школьников как условие обеспечения качества образования.	7
О.А. Латуха Роль инновационной деятельности в развитии вуза.	14
С.Е. Царева Формирование у будущего учителя деятельности обучения, адекватной современным педагогическим подходам.	25
Л.Н. Сивохина Теория развития понятий: философский, логический, технологический аспекты.	34

НОВЫЕ ПОДХОДЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

В.В. Губарев, О.И. Михеенко Инновации в отображении результативности образовательного процесса в вузе.	43
Т.В. Морозова «Философия для детей» как инновационное движение в современном образовании.	52
Т.Д. Яковенко Возможности инновационной технологии интенсивного педагогического образования для освоения читательской культуры будущими педагогами.	61
Л.Ф. Михальцова, О.А. Козырева Формирование ценностных ориентаций у будущих учителей на повышение самостоятельности и коммуникативной культуры.	71
Т.Б. Кропачева Оптимизация процесса обучения студентов педагогического вуза.	86
Л.А. Дмитриева Новая школьная должность: ИТ – методист.	97
А.В. Коваленко Использование активизирующих методов обучения при формировании технологической культуры будущего учителя иностранного языка.	106
Е.А. Бородина-Глебская Роль принципов построения технологии интенсивного образования для развития речевой компетентности студентов.	116

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Т.В. Гудкова Особенности вербального и невербального интеллекта у детей с различной выраженностью речевых проблем. 127

О.А. Козырева Моделирование дефиниций категорий психолого-педагогической антропологии как средство формирования профессионально-педагогической культуры. 137

ПРОБЛЕМЫ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

О.С. Вдовин Результаты тестирования и оценка качества тестовых заданий по геометрии и алгебре у студентов нематематических специальностей. 153

CONTENTS

GENERAL EDUCATION PROBLEMS

I.V. Shcherbakova Forming productive experience of lower school pupils as a condition to ensure education quality	7
O.A. Latukha The role of innovative activity in development of an institute of higher education	14
S.E. Tsariova Formation of future teacher education activity adequate to modern pedagogical approaches.....	25
L.N. Sivokhina Development theory of concepts: philosophical, logical, and technological aspects	34

NEW APPROACHES AND EDUCATION TECHNOLOGIES

V.V. Gubarev, O.I. Mikheenko Innovations in education process effectiveness representation in an institute of higher education	43
T.V. Morozova “Philosophy for children” as innovation in education	51
T.D. Yakovenko Possibilities of innovative technology of intensive pedagogical education for acquirement of reader culture by future pedagogues	60
L.F. Mikhailsova, O.A. Kozyreva The forming of valuable orientations of the future teachers.....	70
T.B. Kropocheva Learning process optimization for pedagogical students	86
L.A. Dmitrieva New school appointment: IT-methodologist.....	96
A.V. Kovalenko The use of actuating methods of teaching at forming technological culture of future foreign language teacher...	106
E.A. Borodina-Glebskaya Role of construction principles of intensive education technology in speech competence development of students	116

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL PROCESS

T.V. Gudkova Features of verbal and non-verbal intelligence
of children with different evidence of speech problems 127

O.A. Kozyreva Modeling of a definition by categories of
psychology-pedagogical anthropology as a instrument
of forming professional-pedagogic culture 137

THE PROBLEMS OF COMPUTERS TESTING

O.S. Vdovin Testing results and quality estimation of test tasks
on geometry and algebra for students of non-mathematical
specialties 153



УДК 373.3.014.6

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОДУКТИВНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

И.В. Щербакова

Кузбасская государственная педагогическая академия

В статье многоаспектно рассматривается проблема качества образования: как наличие качественных знаний для учащихся, получаемых в процессе обучения, и как формирование у школьников продуктивного опыта. Предложены различные подходы к определению термина «продуктивный опыт». Ключевым выбрано положение, согласно которому продуктивный опыт противопоставляется репродуктивному. Акцентируется внимание на психологических предпосылках формирования продуктивного опыта младших школьников.

Ключевые слова: качество образования, продуктивный опыт, младший школьник.

Современный человек живет и действует в условиях, требующих высокого профессионализма и значительных интеллектуальных усилий для принятия правильных решений в различных жизненных ситуациях. Усложнившиеся социально-экономические процессы, уплотнившиеся информационные потоки, явный недостаток времени на их осмысление, возросшая конкурентность – все это обуславливает довольно высокие требования к выпускникам образовательных учреждений.

Сегодня перед всеми участниками образовательного процесса стоит проблема повышения качества образования, его адаптации к складывающимся жизненным реалиям (экономическим, социальным, культурным, демографическим, и т.д.).

На наш взгляд, качество образования включает в себя не только качественные знания, полученные в процессе обучения по тому или иному предмету, в той или иной области, но и опыт.

Школьные учителя обычно считают, что задача их учеников – приобрести умозрительные знания, впитывать их своим умом, подобно губке. Даже само слово «ученик» почти уже стало обозначать человека, занятого не столько приобретением некоего плодотворного опыта, сколько абсорбированием знаний. Но насколько ярче и точнее наши понятия и высказывания, если они возникают в контексте жизненно важного опыта, требующего от нас осмысления, то есть настойчивого поиска связей между объектами, с которыми мы имеем дело.

В малом энциклопедическом словаре Ф.А. Брокгауза и И.А. Эфрона опыт определяется как «отдельные состояния сознания, переживаемые субъектом, а также совокупность таких состояний у единичных людей и у всего человечества, опыт – первичный источник наших знаний, дающий материал для всякого другого познания. Различают внутренний и внешний опыт. То, что нами испытывается посредством органов чувств, относится нами к опыту *внешнему*, а то, что ими не определяется, например, желания, чувствования, размышления – к опыту *внутреннему*» [3, с. 822].

В словаре русского языка С.И.Ожегова опыт трактуется двояко: «1) совокупность практически усвоенных знаний, навыков, умений – *жизненный опыт*; 2) полученное в результате активного практического взаимодействия с объективным миром отражение в сознании людей законов этого мира и общественной практики – *чувственный опыт* [4, с. 392].

В советском энциклопедическом словаре понятие «опыт» определяется как: «основанное на практике чувственно-эмпирическое познание объективной действительности; единство знаний, умений и навыков. Опыт выступает и как процесс практического воздействия человека на внешний мир, и как результат этого воздействия в виде знаний и умений» [5, с. 934].

Анализ определений позволяет нам заключить, что опыт способствует всякому другому познанию при наличии желания активного практического взаимодействия с окружающей средой и, в свою очередь, влияет на качество образования.

На современном этапе серьезной проблемой школы остается перегрузка содержания образования, что также влияет на качество образования. Чтобы выполнить программу, фактически на каждом уроке надо вводить новые понятия, объяснять новые факты, доказывать новые теоремы, запоминать новые правила и т.д. Детям некогда обдумать новый материал, некогда потренироваться в его практическом усвоении, некогда рефлексировать и переживать, некогда решать новые творческие задачи, что является обязательным в процессе формирования опыта младших школьников. Школа превратилась в конвейер знаний, который движется с чрезмерно большой и непосильной для большинства учащихся скоростью, что приводит к стрессовым перегрузкам и возникновению негативных психологических комплексов у добросовестных школьников.

Между тем в отечественной педагогике в работах В.В. Краевского, И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина давно сформирована прогрессивная концепция содержания образования, утверждающая необходимость освоения школьниками, помимо знаний, умений и ценностных ориентаций, еще и опыта, например, эмоциональной и творческой деятельности. С этой целью, на современном этапе осуществлена достаточно серьезная разгрузка обязательного содержания путем исключения ряда вопросов, не имеющих общеобразовательного значения. Тем самым создаются условия для повышения качества образования за счет высвобождения учебного времени для отработки учебных и практических умений, освоения опыта эмоциональной и творческой, продуктивной деятельности [6].

Нами выявлено несколько видов опыта: социальный, личностный (Н.А. Алексеев, О.В. Заславская, Л.В. Кларина, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, С.А. Смирнов, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), опыт творческой деятельности (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.Г. Разумовский, М.Н. Скаткин и др.). Например, С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов выделяют когнитивный опыт личности, опыт практической деятельности, опыт творчества и опыт отношений личности.

На основе многолетней практической работы в начальной школе, наблюдений, педагогического эксперимента для нас наиболее значимым является выделенный опыт О.Ю. Елькиной – продуктивный

опыт младшего школьника. С точки зрения ученого, «*продуктивный опыт* – это интегративное и динамичное личное качество, обеспечивающее проявление субъектной позиции ребенка, ориентированной на преобразовательную деятельность по созданию субъективно нового и общественно ценного продукта, имеющего эмоциональную привлекательность» [2, с. 19].

Существенным моментом для понимания сущности продуктивного опыта является представление отечественных психологов и педагогов об активном характере усвоения человеческого опыта. В частности, А.К. Осинский убедительно доказывает, что субъектную активность человека обеспечивает регуляторный опыт, который представляет собой определенным образом структурированную систему знаний, умений и переживаний.

Приобретая тот или иной опыт, мы как-то действуем на объект, а затем претерпеваем последствия своих действий, вследствие чего в человеке или окружающем его мире происходят изменения. Мы считаем, связь между этими двумя сторонами опыта определяет его плодотворность, продуктивность, ценность.

Чтобы оценить роль продуктивного опыта в жизни человека, а в нашем исследовании в обучении младших школьников, мы противопоставили ему репродуктивный опыт, который характеризуется механическим воспроизведением по образцу, по аналогии. Такой шаблонный опыт не способствует развитию творческих способностей, творческого воображения, развитию высших психических функций. Наличие (или отсутствие) творческого начала – это особенность продуктивного опыта субъекта.

Обобщая вышесказанное, мы считаем, что если овладение опытом идет путем механического выполнения, всецело на наглядно-подражательном уровне, то это *репродуктивный* опыт. Если же овладение опытом основывается на творческом воображении, абстракции, теоретическом обобщении, если оказываются задействованными рефлексивные процессы высокого уровня, то это *продуктивный* опыт.

Каждый возрастной этап имеет свои специфические особенности, в связи с этим нами проанализированы теоретические исследования возрастных особенностей младших школьников, что позволило

выделить психологические предпосылки формирования продуктивного опыта младших школьников:

- активность младшего школьника, побуждающая его участвовать в практико-ориентированной деятельности;
- наличие новообразований: развитие умственной самостоятельности (формирование определенных систем умственных действий: прогнозирования, кодирования, переноса); способность к теоретическому анализу, планированию, умение рефлексировать свою деятельность;
- формирование системы базовых оснований личности: личностно активное отношение к новому, ценность и отношение «я – ты», «я – оно», произвольная продуктивная деятельность.

На основании изучения возрастных особенностей младших школьников, психолого-педагогической литературы и результатов нашей экспериментальной работы выявлены особенности (отличительные признаки) продуктивного опыта младшего школьника:

- осознание значимости знаний и их личностного смысла;
- самостоятельность целеполагания;
- способность планировать собственную деятельность по достижению поставленной цели;
- самостоятельность реализации плана при проявлении творческой активности, настойчивости в преодолении трудностей;
- умение применять знания и практические умения в новых нестандартных условиях при наличии в учебной деятельности проблемных и исследовательских ситуаций;
- осознание своего незнания, основанное на умении различать «Я знаю» и «Я не знаю»;
- оценивание своей деятельности, внутреннего состояния, анализ данных состояний и формулировка выводов;
- субъективная новизна продукта, создаваемого младшим школьником, объясняется особенностями творческой деятельности ребенка, который в процессе своего «открытия мира» производит продукт, обладающий личностной значимостью;
- общественная полезность продукта деятельности младшего школьника, обусловленная наличием позитивного (созидательного) начала в продуктивной деятельности.

Анализ сущности и особенностей продуктивного опыта младших школьников позволил нам выделить этапы его формирования:

- возникновение желания активного практического взаимодействия с окружающей средой;
- постановка целей и определение конечных результатов;
- решение проблемной ситуации (нахождение всевозможных способов ее решения, возможно, субъективно-новых);
- собственное оценочное отношение к решенной проблеме и принятие ее в качестве последующих действий.

Выделяя этапы формирования продуктивного опыта младшего школьника, мы обращаем внимание на то, что основой является общение, речевая деятельность, которая пронизывает все виды деятельности.

В ходе исследования нами выявлено, что немаловажную роль в формировании продуктивного опыта младших школьников как составляющей системы повышения качества образования играют субъект-субъектные отношения.

Педагог, организуя деятельность учащихся, помогает создать им среду собственной деятельности, если обеспечивает у них не только субъект-объектные, но и субъект-субъектные отношения. Ученик при этом, оставаясь предметом педагогического воздействия, действует сам, т.е. ставит свои задачи, делает открытия, активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, создает обстоятельства своей жизни. В этих условиях формируется активная позиция ученика, которая влияет на понимание им учителей и сверстников и на отношения с ними. Учениками открываются перспективы нестандартной деятельности, возникает желание вносить новое в свой учебный опыт, предлагать несколько решений. Свободный выбор заданий, использование своих возможностей, обогащение деятельности друг друга благодаря познаниям, полученным из различных источников за пределами учебного процесса.

Таким образом, в условиях субъект-субъектных отношений формируется личностный и творческий потенциал младших школьников, необходимый в формировании их продуктивного опыта.

Анализ учебных программ, учебных и методических пособий, проведенные нами наблюдения свидетельствуют о том, что не только в теории, но и в реальной практике обучения личностная ори-

ентация представлена слабо. Наши наблюдения за педагогической деятельностью и результаты проведенного опроса учителей убедили нас в том, что, по их мнению, личностный подход заключается в уважении к ученику, индивидуализации, дифференциации обучения и т.д., либо в гуманном отношении к личности ученика. Они не акцентируют внимание на целевых, содержательных, процессуальных характеристиках обучения.

Личностный аспект предполагает такую организацию обучения, которая сосредоточена на личности обучаемого, его самобытности, уникальности, неповторимости, субъективности. Собственно личностный компонент в широком смысле слова предполагает, что все психические процессы, свойства и состояния рассматриваются как принадлежащие к конкретному человеку, что они производны, зависят от индивидуального и общественного бытия человека и определяются его закономерностями.

Таким образом, в процессе обучения с целью повышения качества образования и формирования продуктивного опыта младших школьников как составляющей этой системы как можно чаще должны создаваться условия для самостоятельного решения ребенком возникающих в его практике вопросов, задач, путем удовлетворения потребности его в действии, усовершенствовании. Нет необходимости стремиться к тому, чтобы учащиеся накапливали определенные сведения, формулы, символы, загромождали память фактами: «Прогресс школьника не в успехах в изучении наук, а в развитии новых отношений, интересов, обогащении опыта», – писал еще Д. Дьюи [1, с. 12].

Библиографический список

1. *Дьюи, Д.* Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи. – М.: Мир, 1919. – 204 с.
2. *Елькина, О.Ю.* Продуктивный опыт младших школьников: состояние и перспективы развития (Книга для учителя): монография / О.Ю. Елькина. – М.: Институт содержания и методов обучения РАО; Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2006. – 160 с.
3. Малый энциклопедический словарь: в 4 т. Т. 3 / Репринтное воспроизведение издания Брокгауза – Ефрона. – М.: ТЕРРА, 1997. – 560 с.

4. *Ожегов, С.И.* Словарь рус. яз.: ок. 5700 слов / С.И. Ожегов; под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1987. – 797 с.

5. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1988. – 1599 с.

6. Учительская газета. – 2001. – № 47. – С. 3.

FORMING PRODUCTIVE EXPERIENCE OF LOWER SCHOOL PUPILS AS A CONDITION TO ENSURE EDUCATION QUALITY

I.V. Shcherbakova

The paper presents multi-aspect consideration of the education quality problem: as the quality knowledge of pupils resulting from the education process and as forming the productive experience of pupils. The paper proposes different approaches to determination of the term “productive experience”.

Key words: education quality, productive experience, lower school pupils.

УДК 37.0

РОЛЬ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ВУЗА

О.А. Латуха

Новосибирск, Новосибирский государственный медицинский университет

В статье показана роль инновационной деятельности в развитии вуза. Также говорится о современной роли ведущих исследовательских университетов в России и за рубежом.

Ключевые слова: ведущие вузы, инновационная деятельность, исследовательские университеты

В современных сложных социально-экономических условиях приоритетным направлением развития сектора высшего образования в России становится развитие инновационной деятельности как перспективного решения экономических задач, поставленных перед вузом. Сегодня на долю новых знаний, воплощаемых в технологиях, оборудовании и организации производства в промышленно развитых странах, приходится 70–85% прироста внутреннего валового продукта (ВВП). Объем мирового рынка инновационной продукции составляет 2,3 трлн. дол. В западных странах исследовательские университеты занимают ведущее место в развитии экономики страны. Их прибыль от инновационной деятельности намного выше, чем прибыль от платных образовательных услуг. Для России, вступившей на путь рыночных реформ в экономике, проблема стимулирования инновационной деятельности, повышения роли науки, сохранения и обновления производственного и научно-технического потенциала является особенно актуальной.

За последние 10–15 лет развитые страны Запада в основном завершили технологическую революцию, связанную с интеллектуализацией производства, и приступили к созданию общества нового типа – информационного, или общества знаний. Мировые прогнозы на 2015 г. показывают, что только внешний рынок наукоемкой продукции достигнет уровня 6 трлн долл. в год, из которых 2 трлн долл. будет приходиться на информационные услуги [1]. В списке стран, наиболее динамично развивавшихся в последние десятилетия, в основном представлены те, которые сделали ставку на развитие национальных систем образования и наукоемкие технологии. В этих странах именно человеческий капитал стал основным фактором прогресса, обеспечивая до 75% производства и прироста национального дохода. Например, в США, которые в настоящее время являются мировым лидером в области научно-технического прогресса, расходы на сферу образования находятся в пределах 6–7% от ВВП, то есть приблизительно соответствуют уровню расходов на оборону, а научно-технический прогресс, по экспертным оценкам, обеспечивает 40–65% от общего прироста ВВП [1].

Расходы непосредственно на научные исследования и разработки достигают в США почти 3% ВВП. И хотя 2/3 этих расходов пок-

рываются за счет собственных финансовых средств корпораций (и эта доля постоянно растет), главным фактором научно-технического прогресса является хорошо продуманная и отработанная система финансирования научных исследований за счет средств федерального бюджета, распределяемых федеральными агентствами. Выделяемые средства распределяются примерно поровну между федеральными исследовательскими организациями (федеральными лабораториями), образовательными учреждениями (университетами) и исследовательскими центрами корпораций и малого бизнеса [1].

Развитие инновационных технологий в нашей стране способствует реализации стратегической задачи – вывода конкурентоспособной продукции на международный рынок. Для увеличения количества и качества выпуска наукоемкой продукции необходимо не столько увеличивать объемы финансирования научных проектов, сколько реализовать потенциал тех структур, которые могут содействовать развитию российского рынка инновационной деятельности. В условиях формирования экономики, основанной на знаниях, первоочередной задачей государства является интеграция науки и образования на базе высших учебных заведений [5].

Результатом такой интеграции является инновационная деятельность вуза. Проведенный анализ отечественной экономической литературы показал, что для России само понятие «инновационная деятельность вуза» ново и не имеет четкого понимания. Рассмотренные толкования в различных источниках близких к этой категории понятий – «инновация», «инновационная деятельность», «инновационный цикл», говорят лишь, что создание инноваций – это циклический процесс воплощения творческого труда в новые, внедренные на рынок, продукты, технологии и услуги. Тогда нами было изучено понятие «высшее учебное заведение», рассмотрены основные виды деятельности вуза (образовательная, научная и послевузовское научное профессиональное образование), которые и привели нас к выводу, что инновационный процесс вуза отражен во множестве направлений его деятельности, таких, как:

- повышение квалификации и междисциплинарная подготовка инновационно активных специалистов, которые востребованы на рынке труда;

- генерирование инновационных идей;
- выполнение фундаментальных и прикладных научных исследований, в некоторых случаях опытно-конструкторских работ (результатом которых являются объекты интеллектуальной собственности, ноу-хау, лицензии, патенты, новые методы, явления, научные публикации и др.);
- осуществление обучения научно-исследовательской деятельности профессорско-преподавательского состава, научных работников, докторантов, соискателей, аспирантов (адъюнктов для военных вузов) и студентов высших учебных заведений;
- распространение знаний о современных инновациях различных отраслей экономики в процессе образовательной деятельности студентов и слушателей, которые стимулируют развитие инноваций в вузе (при проведении занятий и чтении лекций профессорско-преподавательский состав использует примеры инновационной деятельности отрасли, проводит занятия на базе инновационных предприятий). Тем самым вуз повышает свою конкурентоспособность на рынке образовательных услуг;
- разработка, внедрение и использование в своей работе инновации образовательной сферы. Инновационная деятельность современного высшего учебного заведения представляет собой нововведение методического обеспечения учебного процесса (создание методической литературы, издание электронных учебников и т.д.), нововведение технологии процесса обучения (дистанционное обучение, обучение в интернет-классах, обучение совместно с разработчиками инновационных технологий и т.д.), оказание инновационных образовательных услуг и т.д.;
- проведение аттестации научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации докторскими и кандидатскими диссертационными советами по различным специальностям;
- осуществление совместной работы по созданию инноваций с инновационными фирмами (научно-исследовательская деятельность, экспертиза проектов, консалтинговые услуги) в составе интегрированных структур, которые формируются на основе национальной инновационной системы и объединяют в разных организационных формах науку, технику, технологии и образование с ориентацией на мировой рынок наукоемкой продукции и высоких технологий.

Все выделенное множество форм инновационной деятельности вуза можно свести к трем направлениям: деятельность по созданию инноваций как фактор развития инновационной деятельности вуза; обучение инновационной деятельности как фактор воспроизводства инновационных кадров; образовательная деятельность как фактор поддержки и развития инноваций. Эти направления послужили основой при формулировании определения понятия «инновационная деятельность вуза» как многомерной деятельности, которая направлена на создание инновационных продуктов, технологий и услуг, обучение инновациям и воспроизводство инновационных кадров.

Оптимисты считают, что Россия могла бы претендовать на 10–15% мирового рынка наукоемкой продукции, что могло бы приносить 120–180 млрд долл. в год, обеспечивая одновременно социальный спрос на науку и высшее образование [1]. Хотя сейчас по большинству основных показателей Россия имеет ту же промышленную инфраструктуру, что и западные страны, мы сильно отстаем в развитии технологической среды, определяющей темп появления и освоения инноваций. Именно это отставание необходимо преодолеть в первую очередь, и огромную роль в этом может сыграть развитие инновационной деятельности вузов.

Анализ научных источников по проблеме исследования показал, что отечественные и зарубежные авторы рассматривают понятие «инновационная деятельность вуза» с двух точек зрения: инновационная деятельность как процесс внедрения инноваций в работу вуза и как базовое звено инновационного цикла. Наиболее емким и отвечающим направлению нашего исследования является определение В. В. Крюкова, которое говорит о том, что современный инновационный университет в России – это структура, которая смогла вписаться в экономику тремя важнейшими ипостасями – подготовкой кадров под заказ, проведением прикладных исследований и освоением инновационных технологий. Университет как специально выстраиваемый сложный институциональный организм представляет собой не только целостную сферу образования, но и, возможно, полисферу, включающую в себя целый ряд других сфер – науки, производства, экспертизы и т.д. [3].

Отечественные и зарубежные ученые ассоциируют понятие инновационный вуз с понятиями исследовательских университетов и ведущих вузов.

Проведенные исследования в Новосибирском государственном техническом университете показали, что в г. Новосибирске все вузы в той или иной степени ведут инновационную деятельность, но это не приводит к колоссальным изменениям в экономике региона. Несмотря на то, что среди прочих вузов выделяется пятерка лидеров, направление развития их инновационной деятельности разное. Сибирский государственный университет путей сообщения выделяется объемом привлеченных финансовых средств за счет хоздоговорных научно-исследовательских работ. На втором месте стоит Сибирская государственная геодезическая академия. Новосибирский государственный педагогический университет ведет подготовку большого количества соискателей. Новосибирский государственный университет разрабатывает госбюджетные научно-технические программы и выпускает монографии, которые по числу превосходят все региональные вузы. А Новосибирский государственный технический университет лидирует по числу докторских диссертационных советов. Перед государством стоит нелегкая задача – как же выбрать из множества вузов те, которые наиболее экономически целесообразно финансировать. Решили пойти по двум направлениям: во-первых, опираясь на опыт зарубежных стран, приложить определенные усилия к созданию так называемых исследовательских университетов; во-вторых, провести разработку концепции «ведущего вуза». Рассмотрим эти направления подробнее.

Понятие «исследовательский университет» широко распространено на Западе и фактически идентично понятию «элитный университет». Там концепция «элитного университета» базируется на представлении о тесной интеграции образования и научных исследований, включая использование результатов исследований в практике обучения студентов.

В США используются и формальные критерии отнесения университетов к исследовательским. Так, в практике статистического учета действует так называемая «классификация Карнеги», согласно которой все университеты и колледжи делятся на шесть категорий,

высшая как раз и относится к исследовательским университетам [4]: 1) исследовательские университеты (I и II типа); 2) университеты и колледжи с магистратурой (I и II типа); 3) колледжи с бакалавриатом; 4) колледжи, выдающие дипломы и сертификаты; 5) специализированные институты; 6) колледжи и университеты резерваций.

Исследовательские университеты характеризуются широким набором учебных дисциплин, имеют в своем составе аспирантуры, присуждают не менее 50 докторских степеней (Ph.D.) в год и получают государственное финансирование на выполнение научных исследований не ниже определенного уровня (а именно, не менее 15,5 млн долл. в год, что составляет около 88% от всего объема финансирования вузов в год). То есть используется небольшой набор параметров, ключевыми среди которых являются число подготавливаемых специалистов с докторской степенью и суммарные объемы финансирования исследований и разработок. При этом отнесение университетов к исследовательским происходит по факту, а не задается директивно и не сопровождается какими-либо льготами. В целом существует ряд признаков, по которым можно понять, является ли университет элитным (исследовательским) или нет [2]: широкий набор специальностей и специализаций, включая естественные, социальные и гуманитарные науки; высокая ориентация на научные исследования и разработки, прежде всего, на фундаментальные исследования; ориентация на современные направления науки, а также на инновационную деятельность; наличие системы подготовки специалистов с докторской степенью; нередко – превышение числа магистрантов и докторантов над числом студентов, ориентированных на получение общего высшего образования; высокий профессиональный уровень преподавателей, принятых на работу на основе конкурсов, в том числе и международных; развитая практика приглашения ведущих специалистов из различных стран мира на временную работу; восприимчивость к мировому опыту и гибкость в отношении новых направлений научных исследований и методологии преподавания; конкурсность и селективный подход при наборе студентов; наличие вокруг университета особой интеллектуальной среды, а также специфического научно-технического и экономического пространства, часто заполняемого объектами инновационной

инфраструктуры; развитая корпоративная этика, базирующаяся на демократических ценностях и академических свободах.

Важность исследовательских университетов в экономике страны отражается в Указе Президента США от 29.12.2000 г. о принципах взаимоотношения государства и исследовательских университетов [4]: финансирование исследований является вкладом в будущее страны; интеграция образования и исследований жизненно необходима; исследования должны проводиться основательно; операции с денежными средствами должны быть прозрачны; отчеты Управления по науке и технологиям о поддержке исследовательских университетов должны ежегодно представляться лично президенту США.

Показатели отбора исследовательских университетов за рубежом не могут быть перенесены, в чистом виде, в нашу российскую действительность, т. к. существует множество нюансов, отличающих отечественную систему образования. К наиболее существенным из них относится статус высшего учебного заведения в России. Дело в том, что, согласно нашему законодательству, научная деятельность российского вуза является вторичной, даже в его названии указано «Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования». Приоритеты отдаются образовательной составляющей вуза, и поэтому, как бы не хотели они иметь большую долю научных исследований, они не могут изменить направления своей деятельности. Ряд томских авторов утверждают, что их вузы осуществляют до 80% научных исследований, но при этом добавляют, что они разрабатываются в научно-исследовательских институтах, созданных на базе вуза.

Другой момент, если осуществлять подготовку докторов наук только в определенных вузах, очевидна вероятность монополизации данной сферы деятельности, что произошло в свое время с научно-исследовательскими институтами Российской Академии наук. Кроме того, учитывая территорию нашей страны, наука, скорее всего, будет развиваться только в ее европейской части, а это не выгодно с точки зрения развития экономики страны.

Третий момент – наличие вокруг университета особой интеллектуальной среды, а также специфического научно-технического и

экономического пространства – подразумевает под собой создание технопарка, а это не всегда под силу отечественным вузам. В таком случае на первый план выступают вузы, которые в силу счастливого стечения обстоятельств располагаются недалеко от технопарков, отделений Российской Академии наук, наукоградов и т.д., как, например, Новосибирский государственный университет в Академгородке. Но что же тогда делать другим, прежде всего, региональным вузам? Не развивать свою инновационную деятельность вообще? Тогда каких специалистов они будут выпускать на рынок труда? Эти и другие вопросы требуют детальной проработки при создании российских исследовательских университетов.

Проблема оценки инновационной деятельности вузов существовала давно, но в настоящее время она стала особо актуальной в связи с отбором ведущих вузов страны.

Ведущие вузы обладают набором характеристик, очень сходных с теми, которые обычно характеризуют исследовательский университет в общепринятом понимании. Согласно последним разработкам, статус «ведущего» должен быть присвоен 15–20 вузам федерального значения. Кроме того, 80–85 вузов будут отнесены к категории «ведущего вуза по направлению», куда попадут вузы, успешно развивающие ту или иную область исследований [2].

Ведущие вузы призваны активно заниматься как исследовательской, так и инновационной деятельностью. В них должны работать высококвалифицированные ученые и преподаватели; подготовка кадров высшей квалификации должна вестись в определенных (выше среднестатистических) масштабах; необходимо иметь развитые связи с другими организациями как внутри страны, так и за рубежом, они должны служить центрами культурного и социального развития на своей территории. В целом выделено более 50 критериев, по которым предполагается вести отбор ведущих вузов. Согласно разработанному пакету документов, статус «ведущего» должен присваиваться на конкурсной основе на пять лет и сопровождаться дополнительным финансированием из госбюджета; он же предоставляет таким вузам некоторую свободу в построении программ обучения. По сути, введение статуса «ведущего вуза» – это еще один

способ поддержки сильнейших вузов в условиях, когда средств на всех не хватает.

В переходный период становления экономики страны вузы были поставлены в жесткие условия. Отсутствие государственного финансирования повлекло за собой бесчисленные попытки вузов сохранить культурное наследие высшей школы. Одним из направлений было привлечение в вуз на коммерческой основе большого числа студентов, для чего необходимо было повышать статус вуза, открывать новые специальности, поддерживать так называемые «модные» специальности, несмотря на перенасыщенность ими рынка труда, трансформироваться из институтов и академий в университеты.

В настоящее время нет необходимости в подготовке такого большого количества специалистов с высшим образованием. Рынку труда требуются инновационно активные специалисты, так называемые, «элитные кадры», которые способны ориентировать экономику страны на инновационный путь развития. Видимо, поэтому государству необходим отбор вузов, способных подготовить такие кадры. В связи с этим, можно совместить модели исследовательского университета и ведущего вуза по разработанному нами алгоритму: во-первых, выбрать приоритетные направления развития отечественной экономики; во-вторых, включить в государственную рейтинговую оценку вузов недостающие показатели; в-третьих, протестировать по ней все российские вузы и выделить лидеров, а уже затем прицельно ставить перед wybranными вузами задачи развития экономики страны.

Таким образом, инновационная деятельность – это не только способ повышения конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг, но и один из способов максимально использовать потенциал вуза для привлечения инвестиций.

Библиографический список

1. *Арутюнов, В.* Инновации и система корпоративного образования: вклад университетов / В. Арутюнов, Л. Стрекова, С. Цыганов // Высшее образование в России. – 2005. – № 1. – С. 29–39.
2. *Дежина, И.* «Ведущие вузы» или «исследовательские университеты»? / И. Дежина // Высшее образование в России. – 2004. – № 8. – С. 9–17.

3. *Крюков, В.В.* Управление инновационной деятельностью в корпоративных образовательных структурах [Электронный ресурс] : дис. ... д-ра экон. наук: 08.00.05 / Крюков В.В. – Владивосток, 2004. – 348 с. РГБ ОД, 71:05 – 8/410 – <http://diss.rls.ru/diss>

4. *Стриханов, М.Н.* Об исследовательских инновационных университетах в России / М. Н. Стриханов // Исследовательские университеты. Интеграция науки и образования: материалы российско-американской научной конференции «Исследовательские университеты», Москва 4–6 апреля 2004. – Тверь: Тверской ИнноЦентр, 2005. – 234 с.

5. *Стронгин, Р.* Университет как интегратор в обществе, основанном на знании / Р. Стронгин, Г. Максимов, А. Грудзинский // Высшее образование в России. – 2006. – № 1. – С. 15–27.

THE ROLE OF INNOVATIVE ACTIVITY IN DEVELOPMENT OF AN INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION

O.A. Latukha

In modern complicated social and economic conditions the priority direction in development of the higher education sector in Russia is the development of innovative activity as a perspective solution of economic problems stated to an institute of higher education. For Russia taking the path of market reforms in economics, the problem of innovative activity stimulation, increasing the role of science, saving and renovation of production and scientific and technical potential is particularly urgent.

Key words: leading institutes of higher education, innovative activity, research universities.

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧЕНИЯ, АДЕКВАТНОЙ СОВРЕМЕННЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ПОДХОДАМ

С.Е. Царева

Новосибирский государственный педагогический университет

На основе общего понятия деятельности и понятия «формирование учебной деятельности» даны характеристики понятий «формирование педагогической деятельности», «формирование деятельности обучения», отмечены отличия содержания и характера педагогической деятельности, построенной на современных педагогических идеях – гуманитаризации образования, личностно-ориентированного, развивающего обучения, от педагогической деятельности, реализующей технократический, авторитарный подходы; описаны средства формирования у будущих учителей деятельности обучения, основанной на современных педагогических подходах.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, педагогическая деятельность обучения учебному предмету, основанная на современных педагогических подходах, формирование деятельности обучения, будущий учитель

Одной из задач изучения учебных дисциплин в учреждениях профессионального образования, готовящих учителей – в педагогических вузах, колледжах и училищах, целью усвоения будущими педагогами знаний из любой области является овладение педагогической деятельностью, в частности, педагогической деятельностью обучения учащихся учебному предмету. Для успешного решения этой задачи необходимо определить структуру и содержание формируемой педагогической деятельности. При этом будем основываться на понимании понятия деятельности, имеющегося в психологии, в частности, в трудах А.Н. Леонтьева [2], а также на концепцию формирования учебной деятельности (Л.С. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Репкин, Г.А. Цукерман, А.К. Маркова и др.). Опираясь на названные понятия, дадим характеристику понятий «педагогическая деятельность», «педагогическая деятельность обучения

учебному предмету», «формирование педагогической деятельности», «формирование педагогической деятельности обучения учебному предмету», определенное понимание содержания которых задает подходы к формированию педагогической деятельности будущих учителей.

Понятие «формирование педагогической деятельности» мы определили на основе определения понятия «формирование учебной деятельности», данного в статье [1, с. 19]: «Формирование учебной деятельности – есть управление взрослым ... процессом становления учебной деятельности школьника. Полноценное управление процессом всегда предполагает отработку у школьника каждого компонента УД, их взаимосвязи, постепенную передачу отдельных компонентов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без помощи учителя». Формирование педагогической деятельности будем понимать как управление преподавателем процессом становления профессиональной педагогической деятельности студента, которое предполагает отработку у студента каждого компонента ПД, их взаимосвязи, постепенную передачу отдельных компонентов этой деятельности самому студенту для самостоятельного осуществления без помощи преподавателя [4].

Содержание и характер педагогической деятельности, построенной на современных педагогических идеях, – гуманитаризации образования, личностно-ориентированного, развивающего обучения – отличается от педагогической деятельности, реализующей технократический, авторитарный подходы. Соответственно, и характер формирования педагогической деятельности существенно зависит от того, какой мы хотим видеть педагогическую деятельность будущего учителя начальных классов.

Для формирования технократической и авторитарной педагогической деятельности эффективен показ образцов, многократное воспроизведение компонентов деятельности. В такой деятельности понимание смыслов предметного знания, гуманитарной составляющей этого знания, его связей с субъектным опытом детей необязательно. Достаточно хорошо знать «как нужно решать», «как нужно оформлять», «как положено объяснять».

Педагогическая деятельность, строящаяся на идеях гуманитаризации, личностно-ориентированного, здоровьесберегающего и

развивающего обучения возможна лишь на содержательной основе, обеспечивающей понимание смыслов изучаемого, понимание того, что любое предметное знание есть продукт человеческой деятельности, созданный и создающийся для удовлетворения материальных и духовных потребностей человека, что любое знание, содержащееся в учебном предмете – математике, физике, истории есть и язык обозначения способов взаимодействия человека с миром, способов получения, хранения, преобразования и передачи информации об этом мире, о человеке.

Опираясь на психологическое понятие деятельности (А.Н. Леонтьев [2]), на описание структуры учебной деятельности (С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, В.В. Репкин, А.К. Маркова, Г.А. Цукерман и др.), в структуру педагогической деятельности можно включить педагогические задачи, понимаемые как педагогические цели вместе с условиями, в которых необходимо достичь эти цели; педагогические действия по решению педагогических задач; действия контроля и оценки [1].

Владение педагогической деятельностью проявляется в умении решать педагогические задачи. По аналогии с умением решать текстовые задачи [5] компонентами умения решать педагогические задачи обучения учащихся конкретному учебному предмету являются: а) знания – целей, содержания, методов, форм и средств обучения этому предмету; критериев и методик выявления степени результативности обучения; структуры педагогической деятельности, процесса решения задач обучения математике, приемов и средств, помогающих решению таких задач, и др.; б) умения – формулировать общие и конкретные цели обучения школьников учебному предмету, общие и конкретные цели изучения темы, вопроса; выявлять и конструировать содержание обучения учебному предмету в целом и содержание каждой темы, урока; проводить логико-методический анализ учебно-методической литературы, выявлять гуманитарные смыслы предметных знаний, выбирать и выполнять педагогические действия, адекватные прогрессивным педагогическим целям и особенностям учащихся, и др.

Так, в начальной школе происходит первая встреча детей с языком и методами нескольких областей знания, в частности, с языком

и методами математики, языком и методами науки о родном языке (например, русском языке). От того, какой она будет, зависят дальнейшие отношения детей с математикой, с наукой о языке. Поэтому очень важно, чтобы соответствующие математические, языковые и другие предметные термины и знаки, соответствующие действия и правила представляли перед детьми как расширение их (детских) языковых возможностей в выражении знакомого ими на чувственном, практическом уровне, как расширение средств общения и познания. Студенту – будущему учителю начальных классов в период овладения профессиональной деятельностью в учебном заведении нужно создать условия, чтобы он мог «прожить» эту позицию и благодаря этому – понять ее и принять. Образование, согласно современным педагогическим подходам, должно давать обучающемуся (образовываемому) – учащемуся начальной школы и будущему учителю возможность приобретать и (или) развивать способность к проектированию собственной жизни, к выбору, адекватному наличным внутренним и внешним условиям.

Данной позиции соответствуют идеи личностно-ориентированного обучения, идеи гуманитаризации образования [6], реализация которых преодолевает отчуждение предметного знания от обучающегося [7].

Средствами формирования деятельности обучения учебному предмету, соответствующей этим подходам, могут быть средства, представленные ниже.

1. Включение в содержание подготовки учителя вопросов понимания, смысла, сущности, причин и (или) версий происхождения научных понятий, способов действий, соответствующих школьному учебному предмету.

Например, рассмотрение вопросов смысла, сущности, причин и версий происхождения чисел при изучении методического и математического курсов позволит студентам, к примеру, увидеть причины появления дробей в стремлении человека к красоте и справедливости («Некрасиво и несправедливо, что не все натуральные числа могут делиться одно на другое. Чтобы числа по отношению к делению были равноправны, необходимо, чтобы для каждой пары натуральных чисел существовало частное. Так как среди натуральных чисел

нет частных 2:4, 13:5, то нужно «придумать» новые числа»), в необходимости экономичных форм передачи и сохранения информации («Одной из экономичных форм отчета о расходе ткани на одно изделие при условии расхода 5 м на 8 изделий будет запись с использованием обозначений чисел 5 и 8 – дробь $5/8$ (м)»), в признании собственной значимости, в переживании радости от решения интеллектуальных и иных задач и т.п.

2. Включение в содержание подготовки учителя общих вопросов познания, вопросов обозначения, хранения и передачи знания, причем не только (и не столько) через специальные предметы общекультурного блока, сколько внутри каждой дисциплины специально и психолого-педагогического блока.

Чтобы знание могло быть объектом хранения, объектом для передачи от одного человека к другому, от одного поколения к другому, объектом и предметом общения людей, оно должно быть выражено в знаковой форме. Очень важно, чтобы учитель, а вслед за ним и дети видели различия между действительностью, знанием о действительности и формой выражения этого знания, чтобы они понимали меру зависимости и свободы содержания от формы, действительности от знания о ней.

Предметное знание, например, математическое знание, в большинстве своем представлено (может быть представлено) знаками-символами. В математике, как и в других областях знания, очень много устоявшихся договоренностей об обозначении тех или иных объектов и способов действий. Есть такие договоренности в любом школьном учебном предмете, именно договоренности, принятые в определенных ситуациях для разрешения вполне определенных проблем, а не единственно возможные способы выражения знания. Ребенок, только начинающий изучение учебного предмета, не может знать договоренностей взрослых, да, к тому же, случившихся много лет (иногда – тысячи лет) назад. И, познавая мир, он пытается обозначить их так, как подсказывают ему его жизненный опыт и условия рождения потребности в обозначении. Если учитель не поощряет попытки учащихся выразить собственное знание и понимание собственными же способами обозначения, то он не только мешает продуктивному мышлению ребенка, но и обезличивает, омертвляет

знание. Наоборот, привлечение внимания детей к способам обозначения знания, побуждение их к решению проблем обозначения, формирование взгляда на символы и знаки в соответствующей учебному предмету области знания лишь как на одну из возможных форм обозначения, включение учащихся в процесс «разгадывания» причин перехода определенных форм обозначения в общепринятые приводят к пониманию учащимися знания, делают любой учебный предмет, даже такой, как математика, предметом гуманитарным, являющимся источником сведений о человеке, его жизни, его потребностях, его ценностях, о способах решения жизненных проблем.

Проблема выражения знания, проблема его обозначения – это, по сути, проблема языковая. По нашему глубочайшему убеждению, подтвержденному, в частности, диссертационным исследованием Е.А. Рудаковой [3], языковая составляющая любого знания должна быть предметом специального изучения в любом курсе наряду с его содержательной стороной. Включение названного пласта в содержание подготовки учителя – необходимое условие формирования педагогической деятельности обучения учебному предмету.

3. Обеспечение равноправного существования в содержании учебных дисциплин педагогического вуза и колледжа трех слоев: общекультурного, прикладного и теоретического.

Общекультурный слой – это методические, философские и исторические вопросы соответствующей области знания и проблемы ее изучения учащимися начальной школы.

Прикладной слой содержания учебной дисциплины в педагогическом учебном заведении – это дидактически оправданные способы определений понятий, форм выражения знаний из соответствующей области, образцы приемлемых в педагогической деятельности курсов и т.п.

Теоретический слой содержит обобщение сведений из соответствующей области знания в виде определенной теории, например, теории числа, теории алгебраических операций и т.п., теории личностно-ориентированного обучения, теории гуманитаризации обучения и т.д.

4. Интеграция учебных курсов. Интеграция может быть внешней и внутренней. Внешняя интеграция – это объединение учебных

дисциплин из разных блоков в одном курсе. Такими курсами могут быть, к примеру, курсы «Математика и методика обучения математики», «Детская литература и методика литературного образования» в учебных планах подготовки будущих учителей начальных классов.

Внутренняя интеграция – это отражение общности всех областей человеческого знания в каждой учебной дисциплине на уровне методологии и применения методов познания и учения, общих для разных областей знания и учебных предметов. Внутренняя интеграция проявляется в широте подходов, в рассмотрении любого узкопредметного понятия и вопроса с широких методологических позиций, с позиций культуры.

Внешняя интеграция не всегда сопровождается внутренней, однако она создает определенные возможности для нее. Внутренняя интеграция двух или нескольких курсов возможна и при внешней их изолированности. Однако она невозможна при узкопредметном подходе преподавателей к соответствующей дисциплине.

Однако, стремясь к интеграции, следует опасаться подмены одного учебного предмета другим или превращения изучения определенной области знания в философствование по поводу этой области. Интеграция должна носить продуктивный, созидательный, а не разрушительный характер.

5. Включение в подготовку студентов обучения по типу «вопрос-вопрос» (термин А.Я. Большунова).

Любое знание есть ответ на какой-либо вопрос, стоящий (или стоявший) перед человеком и человечеством. Однако в уже ставшем знании этот вопрос скрыт. В результате знание предстает как существующее вне человека, как независимое от его потребностей и проблем. А.Я. Большунов в лекциях для учителей начальной школы отметил, что обучение может строиться по трем основным типам: «ответ-ответ» (традиционное, репродуктивное обучение), «вопрос-ответ» (проблемное обучение) и «вопрос-вопрос» (например, диалоговое обучение).

Классическое вузовское обучение в значительной мере есть обучение по типу «ответ-ответ». При построении обучения по типу «вопрос-вопрос» изучение раздела начинается с занятия, на котором выявляются вопросы обучающихся по поводу содержания нового

раздела. Конструируются версии вопросов, которые могли быть источником нового раздела знания. Изложение нормативной информации по разделу или методологических и организационных установок по самостоятельному освоению студентами содержания раздела происходит в виде ответов на поставленные студентами вопросы.

6. Включение в учебные курсы педагогической практики как формы обучения наряду с лекционными, практическими, семинарскими и лабораторными занятиями.

7. Выявление в процессе подготовки реальных проблем и задач обучения конкретному учебному предмету и рассмотрение (конструирование) различных способов их решения на основе идей гуманизации.

8. Включение во все разделы методики обучения учебному предмету вопросов истинности и полезности рассматриваемых утверждений предметной области, представляемых учащимся школы в качестве истинных, рассмотрение вопросов о возможных последствиях учительского воздействия на ученика.

Вопросы, которые должны сопровождать любые методические рекомендации, любой анализ учебников и учебных материалов: «Полезно ли это будет ребенку?», «Какому ребенку это будет полезно?», «Что произойдет, может происходить (произойти) с ребенком в процессе выполнения этой работы?», «Помогает ли это духовному, интеллектуальному развитию ребенка?», «Всем ли детям это может помочь духовно развиваться или не всем?», «Каковы возможные результаты моего воздействия?», «По каким признакам я, учитель, могу судить о полученных результатах?» и т.п.

В заключение отметим, что деятельность может формироваться только в деятельности, педагогическая деятельность – в учебно-педагогической деятельности в процессе подготовки будущего учителя.

Библиографический список

1. *Давыдов, В.В.* Концепция учебной деятельности школьников / В.В. Давыдов, А.К. Маркова // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 13–26.
2. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

3. Рудакова, Е.А. Совершенствование математического образования младших школьников посредством языковой работы: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Рудакова Е.А.. – Новосибирск, 1998. – 178 с.

4. Хорева, Г. В. Формирование педагогической деятельности студентов педагогического колледжа в процессе их методико-математической подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хорева Г.В. – Новосибирск, 1999. – 196 с.

5. Царева, С.Е. Обучение решению текстовых задач, ориентированное на формирование учебной деятельности младших школьников: монография / С.Е. Царева. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1998. – 136 с.

6. Царева, С.Е. Подготовка учителя к гуманитаризации математического образования / С.Е. Царева // Вопросы совершенствования профессиональной подготовки учителя на современном этапе развития высшей школы. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 1997. – С. 107–111.

7. Якиманская, И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 64–76.

FORMATION OF FUTURE TEACHER EDUCATION ACTIVITY ADEQUATE TO MODERN PEDAGOGICAL APPROACHES

S.E. Tsariova

In the paper descriptions of concepts “formation of pedagogical activity”, “formation of teaching activity” are presented, differences are noted between the content and the character of pedagogical activity based on modern pedagogical ideas - humanization of education, personality oriented evolutive teaching and pedagogical activity realizing technocratic authoritarian approaches.

Key words: pedagogical activity, pedagogical activity on subject teaching based on modern pedagogical approaches, teaching activity formation, future teacher.

ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЙ: ФИЛОСОФСКИЙ, ЛОГИЧЕСКИЙ, ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Л.Н. Сивохина

Новосибирский государственный педагогический университет

Рассматриваются вопросы теории развития понятий с точки зрения философии, логики и педагогической технологии. На примере предмета биологии показаны некоторые приемы работы над понятиями, позволяющие организовать образовательный процесс.

Ключевые слова: понятия, творчество личности, интеллект, философский, логический, педтехнологический аспекты развития понятий.

Содержание любого предмета состоит из понятий разного уровня. Совокупность их и определяет уровень знаний, которые получают учащиеся любого учебного заведения.

Образно-логический способ обучения подчинен законам формирования понятий, включает оперирование с понятиями и представление их в виде системы. Понятия и предметные образы взаимодействуют между собой как единство противоположностей средств ориентации человека в окружающем мире и его преобразования. Чтобы достичь такого взаимодействия, необходимо: во-первых, содержание научного материала преобразовать в учебный; во-вторых, вывести содержание учебников на предельное обобщение (категории); в третьих, снабдить учащихся инструментарием работы с понятиями различного уровня. Чтобы выполнить данные требования, необходимо в учебный процесс включить методику работы с этим инструментарием.

Что такое «понятие»? Ответ на этот вопрос можно найти в философии, психологии, логике и педагогической технологии. Так, в Философском энциклопедическом словаре дается следующее определение: *«Понятие, мысль, отражающая в обобщенной форме предметы и явления действительности и связи между ними пос-*

редством фиксации общих и специфических признаков, в качестве которых выступают свойства предметов и явлений и отношения между ними» [5]. Чтобы объекты и явления преобразовать в понятия, необходимо произвести мыслительные операции, такие, как абстракция, идеализация, обобщение, сравнение, определение. «В понятии часто отражаются такие предметы и их свойства, которые невозможно представить в виде наглядного образа» [1].

Теоретическое обоснование научных открытий во всех областях научной деятельности человека основано именно на таком подходе. Фрагменты научных знаний позволяют ученым выстроить систему закономерностей и выйти на новый уровень, новое открытие, преобразуя это открытие в систему понятий. Ещё великие философы XIX – начала XX веков писали: «Понятия не неподвижны, а – сами по себе, по своей природе. . . . человеческие понятия. . . вечно движутся, переходят друг в друга, переливаются одно в другое, без этого они не отражают живой жизни» [3]. Развитие понятий возможно только лишь при мыслительной деятельности человека. Беспредельность мысли, мыслительных операций в головном мозге обеспечивает ему интеллектуальное развитие. Чем выше развит человек интеллектуально, тем больше он может познать процессы и явления окружающего его мира. Таким определением, вероятно, можно охарактеризовать личность творческую, способную к новым открытиям в различных областях наук.

Однако прежде чем рассматривать этот вопрос, необходимо выяснить, как человек отражает окружающий его мир. Движение мысли от незнания к знанию есть познание его. Познание мира человек осуществляет посредством чувств и абстрактного мышления. «... процесс познания начинается с практики (как основы познания) и заканчивается практикой (как критерием истины)» [3, с. 11].

Познание на эмпирическом уровне начинается с чувственного восприятия окружающего нас мира: ощущения, восприятия, представления.

Ощущения – это отражение отдельных свойств предметов или явлений материального мира, непосредственно воздействующих на органы чувств.

Восприятие – это целостное отражение внешнего материального предмета, непосредственно воздействующего на органы чувств.

Представление – это чувственный образ предмета, в данный момент нами не воспринимаемого, но который ранее в той или иной форме воспринимался [логика]. Однако на чувственном уровне мы можем познавать мир только на уровне явления. Как образно выразился А.И. Гончарук: «что вижу, то пою» [1]. Этот предпонятийный уровень успешно применяется детьми раннего и среднего возрастов в познании окружающей их действительности. Функция взрослых в этот период – правильно формировать личность, помогать «переводить» эти ощущения в образы, а затем в понятия, т.е. подводить к абстрактному мышлению на уровне понятий и суждений.

Чтобы перейти от познания фактов к познанию законов и закономерностей развития окружающего нас мира, необходимо абстрактное мышление. К формам абстрактного мышления относятся понятия, суждения, умозаключения.

В логике дается определение: *«Понятие – это форма мышления, в которой отражаются существенные признаки одноэлементного класса или класса однородных предметов»* [3, с. 27–59]. Основные приемы логики, по которым осуществляется формирование понятий, – это: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение.

Какие операции в ходе развития понятий должен произвести человеческий мозг: на данный вопрос могут ответить науки «психология» и «логика». В словаре по психологии говорится: «Понятие – одна из логических форм мышления» [3].

В педагогической технологии «Способ диалектического обучения» (А.И. Гончарук, М.И. Ботов, В.Л. Зорина) большое значение придается именно работе с понятиями, суждениями и умозаключениями. Рассмотрим особенности работы с этим содержанием.

Работа с понятиями предполагает знания классификации понятий. Они делятся на общие, единичные и пустые понятия. Общие понятия – включающие в объеме два и более признаков, охватывают большой объем информации о предмете, процессе или явлении, обобщают и подводят к пониманию единства картины мира. Предельное обобщение – категории.

Единичное понятие имеет только существенные признаки и не имеет объема. Например: «Клетка кожицы лука репчатого».

Пустые понятия связаны с не существующими в реальном мире персонажами, явлениями, предметами (Баба Яга, Дед Мороз, Вечный двигатель, Цветущий папоротник и др.).

Структура понятия состоит из *содержания и объема*. В *содержании* понятия входят существенные признаки, которые характеризуют данный объект, дают возможность отличить его от всех других объектов. Например: Клетка – структурная и функциональная единица почти всех живых организмов. Других объектов с такими существенными признаками нет.

Объем понятия – все признаки, которые присущи этому объекту. Например, понятие «Клетка» имеет объем по множеству оснований деления, это – по принадлежности к царствам живого: растительная, животная, бактериальная, грибная; по функциям: соматическая, половая и т.д.

Чем больше оснований деления, показывающих объем понятия, тем меньше существенных признаков будет в содержании. *Основание деления – это признак, по которому осуществляется деление понятия*. Выделяются виды деления: по видообразующему признаку и дихотомически.

По видообразующему признаку в основании деления отражается признак, по которому образуются видовые понятия, например, по принадлежности к царствам: растения, животные, бактерии, грибы, вирусы. При дихотомическом делении понятий имеются две противоположности, такие, как «да – не да», например, Природа живая и неживая; организм клеточный и неклеточный, клетка ядерная и безъядерная, организм одноклеточный и многоклеточный и др.

Выделяют родовидовые отношения между понятиями. Родовое понятие включает в свой объем два и более видовых понятия. Например: родовое понятие «Клетка» включает в себя видовые понятия «Клетка растительная», «Клетка животная» и т.д. Через родовидовые отношения строится «древо Порфирия», по которому проводится своеобразная ревизия отношений между понятиями, и тогда не происходит так называемого скачка в делении понятий. При правильно составленном древе понятия систематизируются знания по изучаемой теме или предмету.

Чем выше по обобщению понятие в «Древе понятий», тем меньшее число оснований в делении понятия.

Важным в работе с понятиями является момент членения понятия. Членение – это разделение целого на составные части. Например, клетка, организма состоит из оболочки, ядра, цитоплазмы, органоидов, все эти понятия характеризуют строение клетки и являются её существенными признаками. Поэтому понятия «деление» и «членение» не являются синонимами и выполняют различную логическую функцию при работе с понятиями.

При работе с родовидовыми отношениями между понятиями необходимо также знать правило прямой и обратной связи. *Прямая связь – от родового понятия к видовому до логического предела (единичное понятие, не имеющее объема), и обратная связь – от единичного к общему. Логическая операция – «обобщение и ограничение», например, логическая цепочка, организм – системы органов – ткани – клетка. По прямой связи родовидовые отношения между понятиями просматриваются от общебиологического понятия «организм» до понятия «клетка» как его структурная единица и как самостоятельное понятие. При выявлении отношений между этими понятием просматривается вся структура от общего к частному.*

По обратной связи – клетка выступает «первокирпичиком» целого. При поэтапном изучении всей цепочки понятий (от простого к сложному или от частного к общему) наблюдаются взаимодействие и взаимосвязь между этими понятиями и их постепенное усложнение до полного обобщения.

Таким образом, опираясь на основы философии, логики и педагогической технологии и умение осуществлять операции с понятиями, человек может быстро ориентироваться в изменяющейся действительности.

Что такое «понятие биологическое»? На этот вопрос ответил Николай Михайлович Верзилин в учебнике «Общая методика обучения биологии» за 1976 год. «Понятие – это форма абстрактного мышления, фиксирующая существенные признаки предметов и явлений окружающей действительности, законов, согласно которым совершаются те или иные процессы» [2]. В учебнике по методике преподавания биологии автор дает классификацию биологических

понятий по наукам: морфологические, анатомические, физиологические, экологические, систематические, филогенетические, цитологические, эмбриологические, генетические и др. По степени сложности: простые и сложные. По принадлежности: специальные и общебиологические. К этой классификации можно добавить еще и локальные понятия.

Общебиологические понятия включают в себя биологические законы и закономерности, касающиеся живой природы как предельно обобщенного общебиологического понятия. Кроме того, при изучении отдельных разделов биологии (это растения, животные, человек) общебиологические понятия рассматриваются на уровне предельного обобщения (организм, ткани, клетка и другие) и как структура растительного, животного организма также входящие в ранг общебиологических понятий. Работает логический закон «понятие, имеющее объем, называется общим».

Специальные понятия входят в изучение разделов курса биологии – это растение, животные, бактерии, грибы, человек, генетика, эволюция растений и т.д. Внутри раздела они выступают как общие понятия, и их формирование и развитие происходят по той же схеме, что и общебиологических понятий курса.

Локальные понятия – единичные, не имеющие объема и представляют конкретное содержание. Например: изучение строения птиц на примере голубя, понятия по строению этой птицы будут локальными понятиями. В ходе организации урока по изучению строения птиц на примере голубя учитель должен развести общие понятия о строении класса птиц с понятиями по строению голубя. При изучении строения семян класса двудольных на примере семени фасоли также необходима организация работы с понятиями по двум посылкам – общие и локальные.

Организуя изучение материала от простого к сложному, то есть от частного к общему, начинаем формирование понятий: от локальных к специальным, а затем к общим. Например, изучение клетки кожицы лука репчатого формирует локальное понятие при изучении анатомического строения органов растения, локальное понятие является опорным для формирования специального понятия «Клетка растительная», при изучении анатомического строения бактерий,

грибов, животных идет количественное накопление специальных понятий о клетке. При изучении в общей биологии темы «Клеточное строение организмов» в ходе обобщения специальных понятий о Клетке учащиеся выходят на уровень общебиологического понятия «Клетка структурная и функциональная единица живых организмов». Таким образом выстраивается логическая цепочка формирования и развития данного понятия: клетка – растительная, бактериальная, грибная, животная – клетка структура и функция. Общебиологическое понятие «Клетка» при первом знакомстве выступает на внешнем уровне через чувственное восприятие, затем идет количественное накопление информации как по существенным признакам, так и по объему. Переход количества информации в совершенно новое качество обеспечивает процесс предельного обобщения, выход на общебиологическое понятие «Клетка», а у учащихся формируется абстрактное мышление. От чувственного восприятия к абстрактному мышлению.

Организация учебно-воспитательного процесса по биологии и особенно работа с содержанием требуют определенных умений. В первую очередь, необходимы знания о средствах обучения – естественных и общественных.

К естественным средствам относятся: познание чувственное (непосредственное) и логическое (опосредствованное); формы мышления: понятие, суждение, умозаключение; логические операции с понятиями; законы и принципы формальной и диалектической логики. Чувственное познание окружающего нас мира начинается с рождения и сопровождает всю сознательную жизнь. Это восприятие меняется в зависимости от накопленных знаний об этом мире. В ходе изучения предмета биологии именно чувственное восприятие, т.е. непосредственное, дает возможность в полной мере осознать, что и зачем изучается биологией. При изучении раздела «Растения» учащиеся знакомятся с объектом изучения именно на уровне чувственного восприятия. Общее представление о растительном мире способствует развитию интереса к объекту изучения. Разнообразие форм растений, их среды обитания формирует общее представление о растительном мире как многообразном в строении и функциях, о значении растений не только в природе, но и жизни самого человека.

Таким образом, через чувственное познание формируется первичное восприятие, переходящее в представление о растительном мире. **Именно организация предпонятийной работы с содержанием – важный момент в побуждении учащихся к дальнейшему познанию предмета, возможность вывести учебный процесс на новый уровень – уровень развития понятий.**

Овладение средствами формальной логики, опосредствованное обучение, дает возможность развитию мышления. Логические операции с понятиями, суждениями и умозаключениями в их единстве способствуют овладению учащимися прочными научными знаниями и умениями использования их в новых условиях. Эти средства являются инструментарием в получении знаний и умений на уровне теории и практики, на уровне развития интеллектуальных возможностей учащихся. Именно уровень умений учащихся работать с понятиями, суждениями и умозаключениями является критерием уровня их интеллектуального развития.

К общественным средствам относятся формы учебного труда: индивидуальный (простой) труд; коллективный (сложный) труд; простая кооперация и сложная кооперация.

Важную роль в овладении содержанием учебного предмета играют технические средства: видео-, аудио-, компьютерная техника; научно-содержательные средства массовой информации.

Что нужно уметь при фиксации результатов деятельности? Это следующие основные операции формальной и диалектической логики: осуществлять логические операции с понятиями; составлять «древо» понятий, используя основания деления; заполнять сборник понятий, основываясь на родовидовых отношениях между понятиями и количественно-качественной характеристике; классифицировать понятия: на уровне философского осмысления: по степени обобщенности: всеобщие, особенные, единичные; по типу абстракции: эмпирические и теоретические; на уровне психологии: формы отражения материального объекта, средства мыслительного воспроизведения (особое мыслительное действие); на уровне развития биологических понятий: по степени сложности: на простые и сложные; по степени общности: на общебиологические, специальные и локальные (единичные).

Знания методов формирования понятий (индуктивного метода познания – от эмпирических фактов к обобщениям и дедуктивного метода познания – от абстрактного к мысленно конкретному), технологии развития понятий и умения использовать их в учебно-воспитательной деятельности позволят вывести образовательный процесс на более высокий уровень.

Библиографический список

1. *Ботов, М.И.* Способ диалектического обучения / М.И. Ботов, Л.Н. Сивохина, М.С. Солтанова. – Новосибирск, 2001. – С.107.
2. *Верзилин, Н.М.* Общая методика преподавания биологии / Н.М. Верзилин, В.М. Корсунская. – М.: «Просвещение», 1976. – С. 384.
3. *Гетманова, А.Д.* Учебник логики / А.Д. Гетманова. – М., 2006. – С. 34–196.
4. *Пономарева, И.Н.* Общая методика биологии / И.Н. Пономарева, В.П. Соломин, Г.Д. Сидельникова. – М., 2003. – С. 272.
5. *Философский энциклопедический словарь.* – М., 1983. – С. 513–515.

DEVELOPMENT THEORY OF CONCEPTS: PHILOSOPHICAL, LOGICAL, AND TECHNOLOGICAL ASPECTS

L.N. Sivokhina

The paper shows that theoretical substantiation of scientific discoveries in all fields of scientific human activity is based on a system of regularities leading out a new discovery to a new level converting this discovery to the system of concepts.

Key words: concepts, creative work of personality, philosophical, logical, pedagogic technological development aspect of concepts.



УДК 37.0 + 378

ИННОВАЦИИ В ОТОБРАЖЕНИИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

В.В. Губарев, О.И. Михеенко

Новосибирский государственный педагогический университет

Рассматриваются типичные факторы торможения развития российских вузов и возможные пути их устранения или ослабления. Описывается новая парадигма образования, основанная на активной деятельности обучаемого. Предлагается вариант отображения образования как триединого процесса обучения, воспитания и профессионального становления в виде результатных лепестковых диаграмм.

Ключевые слова: образование, обучение, воспитание, профессиональное становление, деятельность обучаемого, лепестковые диаграммы, инновации.

1. Введение. Постановка задачи

В последнее время наметилось несколько тенденций в модернизации высшего образования: переход на ГОС ВПО 3-го поколения, включение в Болонский процесс, появление новых федеральных университетов, ориентация на парадигму компетенций, заменяющих простой набор знаний, умений, навыков, активизация изменения статуса вузов переводом их в автономные некоммерческие организации, в инновационные вузы и т.д. В связи с этим различные предположения, связанные с инновациями в вузах, требуют рассмотрения и обсуждения для возможной дальнейшей проработки и использования.

В статье излагаются некоторые из подобных предложений.

2. Типичные факторы торможения развития российских вузов и возможные пути их устранения или ослабления

Прежде всего, отметим те факторы, которые сдерживают положительное динамическое инновационное развитие вузов. В компактной форме они, а также предложения по их ослаблению и/или устранению, представлены в нижеследующей таблице.

Таблица

**Факторы торможения развития вузов
и пути их устранения, ослабления**

Факторы торможения	Предлагаемые пути их устранения, ослабления
1	2
1. Неадаптируемость системы управления к изменяющимся условиям	1.1. Переход к адаптивной системе управления. 1.2. Постепенный переход от простой иерархической декомпозиции к системной самостоятельности подразделений, организационно-экономической децентрализации управления с учетом иерархической связи кибернетических, синергетических и самореферентных (включая автопоэтических) подходов. 1.3. Замена уговоров и принуждения на помощь и стимулирование. 1.4. Поощрение различных видов целесообразной (эффективной) альтернативности и открытости при принятии решений и выделении ресурсов. 1.5. Совершенствование методов тактического и стратегического планирования на уровне вуза, факультета, кафедр с применением системы стимулирования и мотивации подразделений. 1.6. Сопровождение реализации п. 1.3÷1.5 нормативными актами (правилами, содержащими обязательно права, обязанности, ответственность), мониторинг и аудит. 1.7. Создание системы поощрений (стимулирования и мотиваций) инноваций и результативности, кооперации и интеграции с другими вузами, НИИ, предприятиями.

1	2
2. Требуемая и з м е н е н и я кадровая политика	2.1. Создание системы формирования (отбора, обучения, апробации) кадрового резерва. 2.2. Создание действенного механизма квалификационного роста. 2.3. Разработка механизма максимального проявления личностных качеств каждого работника, поощрение инноваций. 2.4. Организация целевой подготовки и переподготовки кадров. 2.5. Создание системы эффективного функционирования временных творческих коллективов (ВТК).
3. Существенное снижение творческой активности многих сотрудников	3.1. Ставка на молодые кадры, стимулирование их закрепления. 3.2. Индивидуализация работы с кадрами. 3.3. Разработка системы мотивации молодежи к получению компетенций, необходимых для работы в приоритетных наукоемких направлениях деятельности.
4. Ориентированность организации образовательного процесса на хорошистов и отличников, слабый учет изменения качества абитуриентов, массовый образовательный процесс	4.1. Изменение организации образовательного процесса: <ul style="list-style-type: none"> • переход от обязательных семестров к ломаным с учетом обязательности получения студентами минимальных компетенций и их совершенствования; • открытые и дистанционные формы обучения; • инициирование лотов по разработке средств и технологий для совмещения физического, математического, машинного и виртуального моделирования и экспериментирования; • проектная, бригадная организации обучения “под заказ”; • создание бизнес-инкубаторов; • переход к новой парадигме образования при переподготовке кадров; • переход к результативной воспитательной работе.

3. Новая парадигма образования

Прежде всего, уточним, что под образовательным будем понимать триединый (обучение, воспитание, профессиональное становление) процесс формирования общенаучных интеллектуальных (умственных), социально-личностных (духовно-нравственных), ор-

ганизационно-управленческих и профессиональных (специальных, прикладных) компетенций. На достижение всех этих компетенций и должен быть направлен образовательный процесс на каждой его стадии, в каждой технологической операции, на каждом аудиторном, самостоятельном, производственном и т.п. занятии обучаемых через их обучение, воспитание и профессиональное развитие, становление. Пришло время сменить парадигму образования, приблизив ее к парадигме самообразования и переподготовки (см. рис. 1, 2), когда основой образования является постоянная активная деятельность обучаемого по приобретению (добыванию) и применению им ЗУН'ов, направленная на формирование деятельностных компетенций, желания и умения постоянно учиться, совершенствоваться, добывая и применяя не только явные (формальные), но и неявные (опыт) знания, ориентируясь в процессе обучения на становление либо исполнителем (пользователем или разработчиком), либо исследователем, новатором, предпринимателем, педагогом как по отдельным дисциплинам учебного плана, так и по окончании вуза в целом. Обучающийся должен быть сам заинтересован в выявлении всех своих необходимых для будущей работы качеств (в том числе путем ежесеместрового тестирования и самотестирования) и развитии в каждой дисциплине прежде всего тех из них, которые будут определяющими в работе по окончании вуза, составят его «лицо» как специалиста, помогут ему стать гармоничной «личностью», используя для этого как механизмы положительной (для усиления нужных качеств), так и отрицательных (для ослабления нежелательных качеств) информационных обратных связей.

4. Отображение результативности

Вторая инновация связана с отображением результатов образовательного процесса для каждой личности через лепестковые диаграммы. В качестве примера они приведены на рис. 3.

Сделаем два замечания по рис. 3. Первое связано с тем, что диаграммы типа рис. 3, *з*), *д*), *е*) можно использовать для формализации результатов воспитательного процесса и процесса профессионального становления выпускника, т.е. превратить эти процессы в действительно результативные, а не отчетные (сколько кружков, спорт-

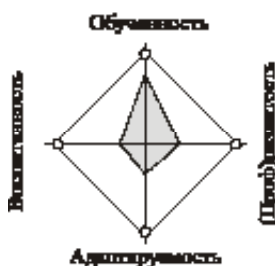
Качества образования

<p>Знания → Умения → Навыки (З → У → Н)</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p>Знания → Профессионализм → Социальность → Предприимчивость → Самостоятельность (З → П → С → П → С)</p>	<p>И → Т → С → М → Практическая деятельность</p> <p>З ↔ У ↔ Н</p>
<p>И – интуиция</p> <p>Т – теоретизм</p> <p>З – знания</p> <p>С – самообучаемость</p>	<p>У – умения</p> <p>М – методы (технологии)</p> <p>Н – навыки</p>
<p>Развитие = Опыт + Рефлексия (Рефлексия = Осмысление себя, своих действий, действий)</p>	<p>Развитие = Любопытность + Познание + Опыт + Модернизация деятельности + Рефлексия</p>
<p>Приобретение знаний о мире (как устроен мир?)</p>	<p>Освоение технологий знаниями мира (как и почему так устроен мир?)</p>
<p>Грамотность = 1) (естественно-язычная + Общественно-ведущая + Культурологическая + Профессиональная) + 2) Программирование</p>	<p>Грамотность = Информационная + (Естественно-язычная + Общественно-ведущая) + Культурологическая + Профессиональная</p>
<p>Умения программировки – вторая грамотность</p>	<p>Духовно-практические и Профессиональные качества, Компетентности</p>
<p>Алгоритмизация + БТ + программирование</p>	<p>Разнообразные безэлектронные и Компьютерные информационные процессы и технологии</p>
<p>Профессионализм – ориентированное обучение</p>	<p>Компетентное информационно-профессиональное самообразование</p>
<p>Образовательный (интерактивный) фактор системы обучения</p>	<p>Компетентный, деятельный обучающийся</p>
<p>Знания, умения обучающегося</p>	<p>Компетентный, деятельный обучающийся</p>

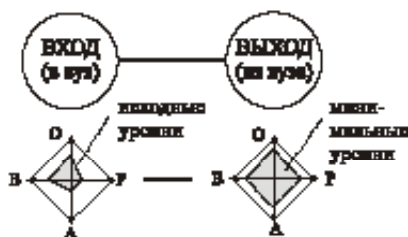
Рис. 2

сменов, клубов работает в вузе). Второе – лепестковые диаграммы, типа изображенных на рис. 3, могут быть использованы не только для своей интеллектуальной воспитательной информационной обратной связи, но, подтвержденные подписью декана и печатью факультета, как формализованная характеристика-рекомендация для работодателя.

а) ОБРАЗОВАННОСТЬ



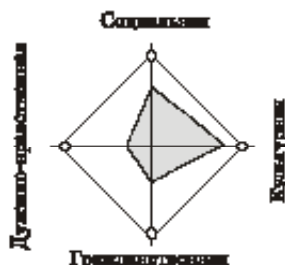
б) ГАРАНТИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ



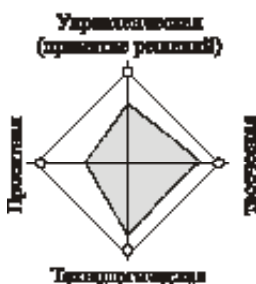
а) ОБУЧЕННОСТЬ



а) ВОСПИТАННОСТЬ



д) ВАЖНОСТЬ



е) АДАПТИРУЕМОСТЬ

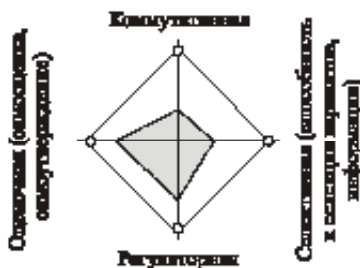


Рис. 3

5. Последовательность инновационных шагов

Для реализации идей правой половины рис. 1, в связи с переходом на ГОС третьего поколения и компетентностный подход, необходимо было бы сделать следующие шаги. Вначале ввести номенклатуру должностей, для которых будет вестись подготовка бакалавров и магистров. Затем для специалистов, занимающих эти должности, разработать профессиональные компетенции. И только после этого следует приступать к разработке перечня образовательных направлений и специальностей, ГОС и образовательных технологий. Тогда в качестве образовательных компетенций бакалавра можно взять пересечение профессиональных компетенций работников, тем самым определяя инвариантное ядро или совокупность ядер, характерных для направления или совокупности направлений подготовки бакалавров. Образовательные же компетенции, дополнительные до тех компетенций по должностям, которые не будут охвачены инвариантным ядром, следует включать в ГОС специалистов и магистров, обеспечивая их подготовку совместно с заказчиками, а также в факультативные дисциплины, изучаемые теми, кто хочет получить компетенции, дополнительные к предусмотренным в ГОС. Это позволило бы более плавно подводить бакалавров к дальнейшему обучению быть исполнителем (разработчиком или пользователем), исследователем, новатором, предпринимателем или педагогом по направлению или специальности подготовки.

В этом случае допустимо совмещение статуса вуза как классического, исследовательского, инновационного или предпринимательского по тому, насколько развита в нем та или иная, поддерживаемая законодательно, форма подготовки магистрантов. В современных условиях, по-видимому, бакалавры должны готовиться по классической учебной схеме с выделением части лиц с углубленной фундаментальной подготовкой, ориентируясь на специализацию подхода на 2-м уровне, а вот магистранты, набираемые по своему конкурсу, уже по схеме исследовательского, инновационного или предпринимательского подходов в организации образовательного процесса, разумеется, при соответствующей законодательной поддержке таких схем.

Библиографический список

1. *Губарев, В.В.* Системное представление качества образования / В.В. Губарев // Стандарты и качество. – 2002. – № 4. – С. 30–34.
2. *Губарев, В.В.* Открытое образование: миф или реальность / В.В. Губарев, О.И. Михеенко // Открытое и дистанционное образование. – 2002. – № 1 (5). – С. 19–25.

INNOVATIONS IN EDUCATION PROCESS EFFECTIVENESS REPRESENTATION IN AN INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION

V.V. Gubarev, O.I. Mikheenko

Typical slowdown factors for pedagogical education development of Russian institutes of higher education as well as possible ways of their elimination or weakening are considered. A new educational paradigm based on active working of a trainee is described. It is proposed an education representation variant as a triune process of teaching, education, and professional formation in the form of resulting leaf diagrams.

Key words: education, teaching, training, professional formation, trainee's activity, leaf diagrams, innovations.

«ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ» КАК ИННОВАЦИОННОЕ ДВИЖЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Т.В. Морозова

Новосибирский государственный педагогический университет

Задача данной работы – философская рефлексия инновационного характера международного движения философов и педагогов «Философия для детей», смысл которого – гуманизация образования. В статье показано, что указанное движение обладает значительным инновационным потенциалом в сфере образования.

Ключевые слова: инновация в образовании, «философия для детей».

Попытки придать школьному образованию более осмысленный и личностный характер предпринимались ещё на исходе «советской эпохи» – вводились, например, факультативы и кружки по философии, иногда даже в среднем звене школы. Инициатива отдельных учителей-энтузиастов была продиктована личным интересом к философии и общей неудовлетворённостью итогом школьного образования (формальным, внешним характером знаний, их чужеродностью для личности, несформированностью личной картины мира и т.п.). Примером философского анализа необходимости и возможности преподавания философии в средней школе в тот период стала книга В.С. Шубинского «Философское образование в средней школе», обобщившая многолетний опыт его собственной педагогической работы [17]. Неизбежный для того времени недостаток книги продиктован концепцией философии, официально принятой в государстве и обязательной для системы образования. Философия отождествлялась с марксизмом как «единственно подлинно научной и истинной философией». Такое понимание философии с необходимостью выражалось в учебной технологии организации мировоззренческих дискуссий, при которой вопрос ещё не задан, а ответ уже известен. Учебный диалог на уроке философии скорее декларировался и имитировался, чем реально организовывался.

Уже в конце 70-х – 80-е гг. в отечественной системе образования предпринимались попытки теоретико-методологического обоснования и практического использования формы учебного диалога как отвечающей особенностям образования современного типа. По сути, это попытки превратить учебный диалог из декларации («потёмкинской деревни») в метод личностно ориентированной социализации, где основная цель – не адаптация, а саморазвитие личности, понимаемое, в духе гуманистической психологии, как направляемое универсальными позитивными ориентирами развития, не заданными извне в директивной форме. Один из примеров – использование учебного диалога как основной формы образовательного процесса в авторской «Школе диалога культур» В.С. Библера [1, 6]. К сожалению, по признанию самих педагогов «Школы диалога культур», камнем преткновения стало технологическое обеспечение «диалогизации» предметного обучения во всех звеньях образовательного процесса в школе. Тем не менее, был накоплен некоторый опыт управления процессами изменений в системе образования в современных условиях непосредственными участниками образовательного процесса, осознана и обоснована сама необходимость и возможность такого управления, неотъемлемые моменты которого – смысло-целевая переориентация образования и концептуально-технологическое обеспечение её практического воплощения.

Необходимо отметить, что проблема управления процессами изменения в современной системе образования не является исключительно российской, связанной со специфическими особенностями социально-политического развития нашей страны. Это проблема стран, переживших «волны» модернизаций и вступивших в стадию современного, посттрадиционного общества, именуемого социологами по-разному – «постиндустриальным», «информационным» и пр. Переход к современному типу общества предполагает существенные изменения в самом способе социализации, а, следовательно, и в системе образования. Не случайно, например, в США уже в конце 60-х – начале 70-х годов прошлого века также началось инновационное движение в сфере образования, вызванное неудовлетворённостью самим состоянием системы образования, её несоответствием новым требованиям к человеку как личности. Имеется в виду дви-

жение за гуманизацию образования, инициированное создателями гуманистической психологии – А. Маслоу и К. Роджерсом. Одним из направлений гуманизации образования стало движение философов и педагогов «Философия для детей» (Philosophy for children, сокращённо Pfl), начало которому положил американский философ, педагог и детский писатель М. Липман [2; 3, 4, 5, 7, 8, 9, 14, 18].

Задача данной работы – философская рефлексия инновационного характера этого движения. «Философия для детей» не является организованной теоретической системой, лучше рассматривать её именно как инновационное движение в образовании, то есть особую группу концептуальных подходов к довузовскому обучению философии.

Как и деятельность российских педагогов-новаторов, выступивших с предложением придать школьному обучению философское измерение, движение «Философия для детей» также опиралось на теоретико-методологическое обоснование необходимости и возможности практического использования учебного диалога как основной формы, отвечающей особенностям современного образования. Инновационная направленность в данном случае проявилась в потребности ввести новую форму организации учебной деятельности, предполагающую переосмысление идеологии, концептуальной модели образования, а также технологического воплощения этих изменений. Серьёзным преимуществом движения «Философия для детей» стала тщательная проработанность методической компоненты программы, позволяющая её рассматривать как вариант современной образовательной технологии. Гуманистические ценностно-смысловые ориентиры программы «Философия для детей» вкупе с отмеченным выше технологическим обеспечением объясняют превращение «американского феномена» в мировой. К концу 80-х – началу 90-х гг. прошлого века в инновационное движение в образовании по программе «Философия для детей» включилось значительное число стран, и оно фактически превратилось в международное инновационное движение.

Со второй половины 80-х гг. в него включились и российские специалисты. Сегодня движение российских «философов для детей» не является гомогенным, в нём обозначились различные «векторы» и организационные центры, о чём свидетельствует самосознание са-

мих его участников. Так, отчётливо обозначились 2 «вектора» указанного движения: 1) инициированный «снизу», с неофициального уровня самих участников образовательного процесса, школьных учителей и педагогов педвузов, и 2) инициированный «сверху», с уровня профессиональных организаторов образовательного процесса, его идеологов и методологов, стремившихся придать движению организованность и массовость посредством методической и институциональной оформленности. Пример инновационного начинания на уровне практиков образовательного процесса – «Школа Сократа», организованная Л. Т. Ретюнских в Москве [10, 11, 12], а также работа по адаптации липмановской программы «Философия для детей» к условиям российской школы в Екатеринбурге, начатая по инициативе М.Н. Дудиной [2, 3, 4]. Пример новации «сверху» – деятельность Центра «Философия для детей» при Психологическом институте РАО в Москве. Работу этого центра в конце 80-х гг. XX века возглавили В.В. Рубцов и А.А. Марголис [8, 14]. В настоящее время на базе Психологического института РАО и Московского городского психолого-педагогического университета создан российский вариант программы «Философия для детей» (для младшего школьного возраста), рекомендованный Министерством образования РФ и одобренный ЮНЕСКО. На основе данной программы и дополняющей её программы «Воспитательный диалог» (для старшего дошкольного возраста) её разработчиками А.А. Марголисом, М.В. Телегиным, С.Д. Ковалёвым, Е.А. Кондратьевым организована практическая работа в ряде образовательных учреждений в Москве и других городах [8, 15, 16].

К настоящему времени на территории России складывается сеть школ, включившихся в движение «Философии для детей», в которой выделились два организационных центра: первый – в Москве (на базе ЦДРИ и МГПУ, организатор – Л. Т. Ретюнских) [10, 11, 12] и второй – в Екатеринбурге (на базе ЕГУ, организатор – М. Н. Дудина) [2, 3, 4]. Позиции москвичей и екатеринбуржцев существенно различаются концептуально и методически. Обозначим в предельно обобщённом виде эти различия. Екатеринбургский центр организовал работу по освоению программы «Философия для детей» М. Липмана в российской школе. Преподавание философии детям

«по Липману» основывается на блоке учебных пособий, адаптирующих круг проблем и язык мировой философии к возрастному уровню понимания ребёнка. Цель – стимуляция философских размышлений ребёнка посредством приобщения к мировой философской традиции методом «сократического диалога», основанного на философских текстах, специально написанных для детей. Московский центр использует форму семейного философского клуба, позволяющего обсудить и осмыслить важнейшие жизненные проблемы в режиме коллективного «сократического диалога», и форму урока философии, также организованного как сократическая беседа. Помимо личного жизненного опыта, для инициации рефлексии используются лучшие тексты «из сокровищницы мировой культуры», причём не только философские. «Стимульные» тексты (стимулирующие философскую, мировоззренческую рефлексия детей) используются в неадаптированном виде. Цель достигается концептуальным отбором текстов.

Наряду с отмеченными различиями, деятельность обоих центров «Философии для детей» имеет сходство. Отметим лишь один из моментов этого сходства – инновационный, с точки зрения сложившейся системы образования, характер движения «Философия для детей». Особенно отчётливо сходство проявляется на уровне идеологическом – понимания смысла и целей образования, имеющего философское измерение, характера его воздействия на личность ребёнка.

На первый взгляд, кажется, что инновационность рассматриваемого движения заключается в самой попытке расширить границы комплекса изучаемых предметов – ввести ещё один новый предмет в школьную программу, и без того перенасыщенную информацией. Но, напомним, в «Философии для детей» используются самые разнообразные формы – и внепредметные, такие, как философский клуб либо кружок, и философские рефлексия и диалог как необходимый элемент в структуре традиционного предметного обучения. Урок философии – лишь одна из используемых форм.

Сам термин «инновация», буквально означающий внесение нового внутрь чего-либо, применительно к образованию содержит идею внесения позитивно-нового в форме качественного преобразования самого образовательного процесса – его идеологии, концеп-

туального каркаса, учебной технологии организации детского философствования.

Обозначим изменения в идеологии образовательного процесса, наиболее непосредственно отражающей связь образования с обществом. Социальная обусловленность системы образования находит выражение в ценностно-смысловых ориентирах её функционирования и развития. Российское общество сегодня утратило принадлежность к традиционному типу – оно мозаично, лишено однородности, распалось на множество общностей. Жизнь в быстро меняющемся, социально не однородном, мультикультурном и полиэтничном обществе предполагает существенные изменения в самой внутренней организации личности, фокусировки её сознания. Речь идет, прежде всего, об изживании эгоцентризма. Последний, по сути, выступает как личностно-психологическая основа целого спектра опасных в сложном обществе мировоззренческих позиций – догматизма, фанатизма, наивного эгоизма, расизма и других форм «злокачественного» моноцентризма. Децентрация сознания, как свидетельствуют психология личности и возрастная психология, есть важнейший показатель личностной зрелости. Децентрация сознания – социально-психологическая предпосылка толерантности, без которой невозможна жизнь в современном обществе. Сложилась тенденция, вызывающая сожаление, – отождествлять толерантность с мировоззренческой всеядностью и беспринципностью, основанной на радикальном релятивизме. Однако, тем не менее, толерантность не предполагает обязательной абсолютизации принципа релятивизма, доведения его до крайней формы. Толерантность, собственно, буквально означает лишь «терпимость» в отношениях с кем-либо или чем-либо. Как всякое качественно определённое явление, толерантность имеет границы. (Кстати, обсуждение вопроса: «Имеет ли толерантность границы?», – необходимый момент учебных философских диалогов. Человек, лишённый толерантности, не может адекватно воспринимать собеседника – слышать и видеть его как «другого», а не проекции собственного Я). Границы толерантности, как минимум, очерчены современным правом, основанном на принципе неприкосновенности личности, её жизни и личного достоинства. Обратимся к примерам, иллюстрирующим последний тезис. Примерам, которые у всех рос-

сиян сегодня, что называется, «на слуху». Очевидно, что за границами толерантности – мировоззренческая позиция маньяка – педофила и детоубийцы Чикатило, как и террориста, бандита и убийцы, подобного Басаеву, или наркоторговца, превратившего продажу «белой смерти» в доходный бизнес. Таким образом, децентрация сознания внешне проявляется в сфере человеческих отношений в форме толерантности, основанной на способности осознавать и учитывать во взаимодействии многообразие личностных позиций – логику и ценности не только свои, но и собеседника. Понятие «зрелая личность» в современном сложном и динамичном обществе подразумевает толерантность как необходимое и неотъемлемое личностное качество, сформированное социализацией через посредство системы образования. Толерантная личность способна, преследуя свои цели, успешно взаимодействовать с людьми в мультикультурном пространстве, осознавая и учитывая границы ценностно-нормативных полей культуры. Таким образом, изменение идеологии образования, обусловленное преобразованием самого типа общества, находит выражение в переосмыслении смысла и целей образования.

Изменения в идеологии (смысло-целевой сфере) образования, в свою очередь, затрагивают его концептуальный каркас, то есть совокупность основополагающих принципов и понятий, представляющих модель образовательного процесса. Идеологией и концепцией образования обусловлен выбор и типа технологии организации образовательного процесса, в нашем случае – учебной технологии организации философских диалогов как диалогов мировоззренческих. Философско-мировоззренческий тип диалога имеет свою специфику. Он основан на социо-когнитивном конфликте его участников [8, 15, 16], инициирующем коллективную рефлексию, исследование и самоисследование мировоззренческих позиций субъектов диалога в учебной группе. Опыт работы участников движения «Философия для детей» убедительно свидетельствует, что наиболее адекватная форма учебных философско-мировоззренческих диалогов – сократическая беседа. Эта форма диалога отвечает возрастным особенностям ребёнка. Включаясь в процесс философствования, подчинённый учебным задачам, ребёнок самой организацией обучения ставится перед необходимостью активно строить собственное личностное

мировоззрение, личную картину мира в реальном контексте борьбы мнений по наиболее жизненно важным (ключевым) вопросам мировоззрения. Отмеченный момент свидетельствует: концепция современного образования как гуманистически, лично, субъектно-ориентированного в «Философии для детей» находит методологическое и технологическое выражение.

Децентрация сознания, рост личностной зрелости не могут проявляться ситуативно, от случая к случаю. Это устойчивые, существенные характеристики личности. Их возникновение – появление личностного новообразования, предполагающее изменение системы образования в целом, так как основная функция образования – социализация личности.

Таким образом, предпринятый анализ показал, что движение «Философия для детей» обладает значительным инновационным потенциалом в сфере образования, так как предполагает глубокие, существенные изменения в идеологии, концептуальном каркасе и технологии организации образовательного процесса, отвечающие тенденциям развития современного общества.

Библиографический список

1. *Библер, В.С.* Мышление как творчество / В.С. Библер. – М., 1990.
2. *Дудина, М.Н.* Педагогика: долгий путь к гуманистической этике / М.Н. Дудина. – Екатеринбург, 1998.
3. *Дудина, М.Н.* Философия в классе. Урок-диалог: из опыта работы / М.Н. Дудина. – Екатеринбург, 1995.
4. *Дудина, М.Н.* Философская пропедевтика, или Философии все возрасты покорны / М.Н. Дудина. – Екатеринбург, 2000.
5. *Кларин, В.М.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта) / В.М. Кларин – Рига, 1995.
6. *Курганов, С.Л.* Ребёнок и взрослый в учебном диалоге / С.Л. Курганов. – М., 1987.
7. *Марголис, А.А.* Программа «Философия для детей» / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 1.
8. *Марголис, А.А.* Ромашка-почемучка. Кн. I: Учебник для 1-го класса по программе «Философия для детей» / А.А. Марголис, С.Д. Ковалёв, М.В. Телегин, Е.А. Кондратьев. – М., 1998.

9. Морозова, Т.В. Проблема рациональности в философском образовании для детей / Т.В. Морозова // Философия образования XXI века. – 2002. – № 3.

10. Ретюнских, Л.Т. Философия игры / Л. Т. Ретюнских. – М., 2002.

11. Ретюнских, Л.Т. Весёлая мудрость. Философские игры для детей и взрослых. Размышления и опыт / Л.Т. Ретюнских, В.А. Бобахо. – М., 1994.

12. Ретюнских, Л.Т. Школа Сократа: Философские игры десять лет спустя / Л.Т. Ретюнских. – М., 2003.

13. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М., 2002.

14. Рубцов, В.В. Основы социально-генетической психологии / В.В. Рубцов. – М., 1996.

15. Телегин, М.В. Воспитательный диалог как средство социализации детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / М.В. Телегин // Начальная школа плюс. До и после. – 2002. – № 12.

16. Телегин, М.В. Философия для детей / М.В. Телегин // Мышление. – М., 1991.

17. Шубинский, В.С. Философское образование в средней школе / В.С. Шубинский. – М., 1991.

18. Юлина, Н.С. Философия для детей / Н.С. Юлина. – М., 2005.

“PHILOSOPHY FOR CHILDREN” AS INNOVATION MOVEMENT IN MODERN EDUCATION

T.V. Morozova

The goal of this work is a philosophical reflection of the innovative character of the international movement of philosophers and pedagogues “Philosophy for children” the meaning of which is humanization of education. The paper shows that this movement has the considerable innovative potential in the educational area.

Key words: innovations in education, “philosophy for children”.

**ВОЗМОЖНОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ
ИНТЕНСИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ОСВОЕНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ
КУЛЬТУРЫ БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ**

Т.Д. Яковенко

Новосибирский государственный педагогический университет

Поставлена актуальная проблема формирования читательской культуры будущих педагогов. Описаны возможности инновационной технологии высшего образования – технологии интенсивного образования, разработанной автором статьи совместно с коллегами под руководством Т.Л. Чепель, – для решения сложных задач литературно-художественного развития современных студентов в процессе учебно-профессиональной деятельности в вузе.

Ключевые слова и словосочетания: читательская культура, интенсивное образование, экстенсивное обучение, ресурсно-ориентированное образование, субъектность, контекстность, проектирование, амплификация, диалог, литературно-художественная деятельность, интерактивные методы, рефлексия.

Современная социокультурная ситуация в нашей стране характеризуется снижением интереса к чтению, уменьшением числа людей, любящих читать и умеющих понимать хорошие художественные тексты. В данной статье мы не будем рассматривать совокупность всех причин, порождающих процесс отчуждения от художественной литературы. Остановимся на одной из них, но весьма значимой.

Процесс художественно-литературного развития человека начинается, как известно, в дошкольном детстве. Задача приобщения маленького ребенка к книге рассматривается отечественными психологами и педагогами как важнейшее направление личностного развития. В работах А.В. Запорожца, Л.М. Гурович, В.И. Логиновой и др. [2,3] убедительно показано, что художественная литература обладает огромным воспитательным и развивающим потенциалом. Литература, созданная специально для детей, и художественные тек-

сты, не адресованные детям, но ставшие предметом их чтения, обогащают чувственный опыт, представления ребенка о мире, удовлетворяют его базовую потребность в новых впечатлениях. Чтение художественного текста, разворачивающееся как диалог читателя с героями, автором, другими читателями и, в конце концов, с самим собой, обогащает содержание коммуникативной потребности, способствует «приращению» опыта общения, повышает коммуникативную и социальную компетентность дошкольника. Литературный текст, говорящий с ребенком на особом языке художественных образов, обращенный, прежде всего, к эмоциональной сфере личности, предполагающий процесс эмпатийных переживаний, выступает, по мысли Л.П. Стрелковой [4], в роли уникального средства эмоционального развития ребенка, формирования культуры чувств, развития высших социальных эмоций. Художественная литература, являющаяся основной формой бытования литературного языка, помогает маленькому ребенку, активно осваивающему родной язык, обнаружить его неиссякаемые лексические, грамматические, стилистические и иные возможности для выражения мыслей и чувств, построения разных видов высказываний, реализации потребностей в общении, познании, самовыражении и т.д. Литературный текст, требующий активной работы восприятия, образного мышления, воображения для построения художественного образа, побуждающий читателя к сотворчеству с писателем, способствует развитию творческого восприятия, оригинального образного мышления и гибкого воображения. И, наконец, особо следует отметить, что для маленького ребенка, отличающегося от взрослого большей чувствительностью к слову, именно литература как вид искусства может стать «выразителем» неутилитарного (эстетического) отношения к миру, к другим людям и себе самому. Данное отношение рассматривается многими психологами как проявление родовой сущности человека, как показатель его духовно-личностного развития, как основа художественных способностей. Таким образом, приобщение ребенка на ранних этапах онтогенеза к художественной литературе позволяет успешно решать не только задачи формирования мотивационно-потребностной, эмоционально-чувственной, когнитивной сфер личности, но и оказывать влияние через литературу как наиболее близкий ребенку вид искусства на становление его духовного «Я», его системы ценностей.

В современной социокультурной ситуации, характеризующейся утратой нравственно-духовных ориентиров, задача приобщения ребенка с самого раннего возраста к лучшим произведениям отечественной и зарубежной литературы становится задачей огромной социальной значимости. Выраженный в последние два десятилетия процесс девальвации ценности книги в российском обществе, процесс отторжения многих взрослых от чтения, увеличения численности нечитающих семей, обуславливает неблагоприятное положение в сфере детского чтения, в сфере приобщения ребенка к художественной литературе. Совершенно очевидно, что особая роль «культурного агента», посредника между ребенком и миром литературы в современной социопедагогической ситуации – ситуации забвения книги многими родителями – должна принадлежать воспитателю детского сада, профессиональной задачей которого является формирование у ребенка интереса к книге, умения воспринимать и понимать художественный текст. Но с задачей посредника, «культурного агента» может справиться только тот педагог, который владеет культурой чтения. Поэтому перед педагогическим образованием стоит сложная и ответственная задача «выращивания» будущего педагога как компетентного читателя, обладающего высоким уровнем читательской культуры.

Читательская культура в контексте концепции культурно-исторического развития психики Л.С. Выготского [1] определяется нами как *некая «идеальная форма», как некий культурный опыт, связанный с определенным отношением, восприятием и пониманием текстов (художественных), сложившийся в обществе и характеризующий уровень его развития. Читательская культура личности рассматривается как результат «присвоения» личностью данного культурного опыта. Читательская культура, в нашем понимании, включает в себя ценностное (эстетическое) отношение читателя к тексту, развитое художественное восприятие, рефлексивное отношение к себе как к читателю, готовность к саморазвитию.*

Работа по формированию читательской культуры взрослых людей – будущих педагогов требует создания психологически целесообразных условий. Мы предположили, что важнейшим условием является *выбор или при необходимости проектирование техноло-*

гии, которая удовлетворяла бы, как минимум, двум требованиям: во-первых, отвечала бы задачам «выращивания» компетентного читателя и, во-вторых, была бы адекватна особенностям взрослых людей как обучающихся субъектов. Поскольку традиционное педагогическое образование базируется на объяснительно-иллюстративной методике преподавания, ставящей обучаемого в позицию объекта обучения и не предусматривающей решения сложных задач развития профессиональной (в том числе – читательской) компетентности, мы вынуждены были отказаться от традиционной технологии педагогического образования. 17 лет назад совместно с коллегами под руководством кандидата психологических наук Т.Л. Чепель приступили к разработке **технологии интенсивного педагогического образования**. Данная технология была реализована как инновационный проект при подготовке дошкольных педагогов в Центре интенсивного педагогического образования, являющемся структурным подразделением Новосибирского государственного педагогического университета. Сущность данной технологии отражена, прежде всего, в работах Т.Л. Чепель [5, 6, 7].

Интенсивное образование взрослых понимается как образование, ориентированное на хорошо осознаваемые субъектом цели (ожидаемые результаты), имеющие для него личностный смысл, как технология, позволяющая эффективно реализовывать намерения обучающихся посредством особым образом организованной учебно-профессиональной деятельности [7].

Интенсивное образование позволяет максимально вовлекать личностный и психофизиологический ресурсы обучающихся, направлять их для оптимального использования ресурсов образовательной ситуации – ресурсов времени, содержания, социальных взаимодействий, информации без ущерба здоровью и психологическому благополучию всех субъектов образовательного процесса [7].

Таким образом, главным параметром интенсивного образования становится не увеличение информационных нагрузок при сокращении учебного времени, а качественное изменение образовательного процесса.

Т.Л. Чепель рассматривает интенсивное образование как альтернативное экстенсивному обучению. Интенсивное образование

по сути своей является *субъектно-ориентированным, или ресурсно-ориентированным*, то есть направленным на инициацию ресурсов личности и приводящим к наращиванию этих ресурсов, которые и обеспечивают интенсификацию образовательного процесса, являются его продуктом и показателем эффективности. В технологии интенсивного профессионального образования, в отличие от экстенсивного, ставятся и успешно решаются задачи обучения *пониманию* и *проектированию* и задача развития педагогической и личностной *рефлексии*. Интенсивное образование принципиально отличается от экстенсивного и по *содержанию*: в качестве содержания проектируется и осваивается обучающимися опыт эмоционально-оценочных отношений к предмету и процессу будущей профессиональной деятельности; опыт творческой – проектной – профессионально значимой деятельности; дидактически преобразованная система знаний и умений в тех областях науки, которые расширяют понимание сущности предмета профессиональной деятельности. В экстенсивном образовании содержание, как известно, ограничивается академическим и технологическим компонентами подготовки к профессии.

Интенсивное образование существенно отличается от экстенсивного и характером коммуникаций, и системой используемых методов обучения. Образовательный процесс специально проектируется и разворачивается как развивающиеся взаимоотношения преподавателя и группы и студентов внутри группы посредством использования интерактивных методов.

Т.Л. Чепель [7] выделены *психологические условия*, обеспечивающие интенсификацию образовательного процесса:

* радикальное изменение социальной ситуации развития взрослых учащихся за счет изменения доминантной роли, статуса, характера коммуникаций, системы требований и внутренней позиции, ведущее к смысловым сдвигам в самосознании, которые поддерживаются реальными изменениями образа жизни взрослых обучаемых, позволяющими им преодолеть привычный образ жизнедеятельности, погрузиться в новое предметное и деятельностное содержание;

* организация жизни – образования – в «гомогенной» контактной учебной группе, где культивируются новые социальные нормы и непривычные для многих субъект-субъектные отношения;

- * жесткое структурирование учебного времени;
- * *радикальное изменение ведущей, смыслозначимой деятельности обучающихся* посредством формирования учебно-профессиональной деятельности в ее зрелых формах с высоким компонентом самостоятельной работы;
- * продуманное управление процессом прохождения учебной группы через необходимые этапы освоения учебно-профессиональной деятельности (вхождение в учебно-профессиональную деятельность, осознание ее смыслов, требований и процедур, освоение технологических действий и способов саморегуляции, самоконтроля и самооценки);
- * максимальная личностная и возрастная ориентация образовательного процесса посредством инициации сложившихся и потенциальных личностных потенциалов и функций, актуализации возрастных потребностей и психологических возможностей взрослых субъектов обучения;
- * организация образования посредством продуманного отбора текстов (научных, художественных, публицистических, методических) и специально организованного процесса развития читательской культуры обучающихся.

Рассмотрим данный аспект подробнее, так как он напрямую связан с темой и задачами данной статьи.

Большой опыт работы в сфере высшего образования, анализ типичной ситуации в вузах позволяет нам утверждать, что в традиционном профессиональном образовании утрачена ценность текста как источника информации, как уникального средства развития духовного, когнитивного, эмоционально-личностного потенциалов обучающихся (студентов). В технологии же интенсивного профессионального образования работа с разнообразными текстами стоит на одном из первых мест. Преподавателями ставятся задачи по формированию текстовой компетентности и развитию с помощью текстов профессионально значимых качеств и способностей, актуализации личностного и интеллектуального потенциалов студентов. Не менее важен и другой аспект: ***сама технология интенсивного образования обладает особыми механизмами, обеспечивающими «встречу» читателя (студента) с Текстом.*** Каковы эти механиз-

мы? Ответ на этот вопрос лежит, на наш взгляд, в плоскости осмысления основных принципов и условий организации интенсивного образовательного процесса. Как всякая образовательная технология, технология интенсивного образования определяет свои принципы, основополагающие требования, конкретизирующиеся в формах, методах и средствах организации образовательного процесса. В качестве специфичных выделены следующие принципы: диалогичности и совместной деятельности; проектности; субъектности; контекстности; минимакса; полифункциональности; гетерономности; кумулятивности; амплификации; временной конденсации; ресурсной ориентированности.

Не имея возможности в рамках небольшой статьи рассмотреть все названные принципы, остановимся на некоторых из них, наиболее значимых для формирования читательской культуры будущих педагогов.

1. Построение образовательного процесса *по принципу совместной деятельности и содержательного диалога* между преподавателями и студентами «отвечает» диалогической природе текста и позволяет «запустить» диалог читателя с текстом (с автором), с другими читателями по поводу текста и в связи с текстом, а также диалог каждого читателя с самим собой. В нашей практике сложилась особая методика организации такого диалога в процессе литературно-художественной деятельности, предполагающая, во-первых, актуализацию собственного читательского опыта обучающихся, экспликацию ими своих художественных впечатлений, культивирование ценностного отношения к индивидуальным впечатлениям, порожденным текстом, и переживаниям по поводу текста. Во-вторых, диалог с текстом предполагает постановку студентами-читателями вопросов к тексту с целью обнаружения известного и нового, понятного и непонятного. Постановка вопросов к тексту актуализирует процессы творческого восприятия, образного и рефлексивного мышления. Третий шаг в работе с текстами – поиск «кода», «инструмента», позволяющего адекватно интерпретировать текст. На этом этапе осуществляется выход на уровень метаязыка, происходит освоение культурных средств, необходимых для вычитывания авторского замысла. Обсуждение текста в группе, организованное

преподавателем, выступающим в качестве культурного посредника между читателями и текстом, обеспечивает студентам возможность на следующем этапе самостоятельно выйти на уровень понимания смыслов, заложенных в тексте.

2. Реализация *принципа субъектности* в интенсивном образовании предусматривает взаимную и равную ответственность студента и преподавателя за процесс и результаты деятельности. У студентов, обучающихся в Центре интенсивного педагогического образования, появляется возможность, которой, как правило, лишены студенты, изучающие литературу на традиционных лекциях и семинарско-практических занятиях. В интенсиве студент имеет возможность выбора и художественного текста для анализа, и способа экспликации своего художественного впечатления от прочитанного. За каждым сохраняется право на собственную интерпретацию художественного образа, замысла автора произведения. Задача преподавателя заключается в том, чтобы через использование интерактивных методов обучения, содержательный диалог, поэтапное разворачивание литературно-художественной деятельности студента (совместная с другими студентами и преподавателем; совместная с другими студентами, но без преподавателя; самостоятельно-индивидуальная) обеспечить актуализацию потребности в обращении к более сложным для восприятия текстам и в освоении «культурного инструмента» анализа прочитанного. Позитивными результатами процесса сознательного формирования у студента позиции человека, ответственного за свое обучение и профессиональное и духовно-нравственное развитие, можно считать повышение у большинства студентов уровня читательских притязаний, появление рефлексивного отношения к себе как к читателю, появление стремления к самосовершенствованию.

3. В технологии интенсивного образования реализуется *принцип амплификации*, предполагающий обогащение в процессе учебно-профессиональной деятельности условий саморазвития, самоактуализации студентов в соответствии с их потребностями и возрастными возможностями. Реализация этого принципа ведет к раскрытию личности, к позитивным изменениям в деятельности. Очень значимую роль в этом процессе играют художественные тексты. Тексты становятся для студента интенсива своеобразными орудиями поз-

нения, переживания и преобразования самого себя. Это, с одной стороны. С другой стороны, студенты с «разбуженной» потребностью в самопознании и саморазвитии без давления извне начинают серьезно читать и перечитывать сложные художественные тексты. Постепенно складывается определенный круг чтения, отличающий образованного человека от необразованного.

4. Реализация еще одного принципа – *принципа контекстности* – порождает весьма интересный феномен: определенные тексты «включаются» в контекст жизни человека, во многом меняют его мировосприятие, понимание им природы детства, игры, общения, предназначения Учителя. Они опосредуют его восприятие и понимание им взаимоотношений, человеческих поступков, самого себя. Художественная литература, сопряженная с контекстом личности и индивидуальности, обогащает внутренний мир будущего педагога, перестает быть лишь средством развлечения, приобретает очень важную функцию смыслопорождения.

5. *Принцип временной конденсации*, реализуемый в интенсивном образовании, предполагает высокий темп обучения, организацию учебных курсов в варианте «погружения». Студенты «погружаются» в психологию или психолингвистику, литературу или философию и т.д. И это «погружение» в большинстве случаев обеспечивается посредством работы с наиболее значимыми («знаковыми») для данной области знания текстами. «Погружение» в «знаковые» тексты обеспечивает обогащение чувственной ткани сознания, преодоление стереотипов восприятия и мышления, углубление представлений, «приращение» личностных смыслов и т.д. При решении задач художественно-литературного развития методика «погружения» в тексты, «вычитывания» сложных в художественном отношении произведений А.С. Пушкина, А.П. Чехова, И.А. Бунина, А.А. Блока, В.В. Маяковского, М.И. Цветаевой, Н. Заболоцкого и других замечательных писателей позволяет студентам, имевшим до обучения в Центре интенсивного образования достаточный читательский опыт и читательские умения, испытать удовольствие от общения с хорошими художественными текстами и другими читателями по поводу текстов и продвинуться в освоении читательской культуры. Студенты, не имевшие достаточного читательского опыта и развитых чи-

тательских умений, начинают осваивать *методику вдумчивого, медленного чтения*. Постепенно появляется «вкус», «чутье» на хорошие тексты, что ведет к изменению прежней структуры чтения. По признанию многих студентов, им становится «жалко тратить время на примитивные тексты», появляется желание читать «подлинную литературу, настоящих писателей». Этому во многом способствует то особое, ценностное отношение к текстам, которое характерно для преподавателей интенсива, носителей данной технологии.

6. *Принцип проектности* в сфере художественно-литературного образования будущих педагогов выражается, во-первых, в том, что каждый студент разрабатывает проект развития себя самого как читателя, во-вторых, после основательного изучения детской литературы и детской психологии студенты, работая в малых подгруппах, проектируют условия приобщения к художественной литературе маленьких детей, которых им предстоит воспитывать.

Библиографический список

1. *Выготский, Л.С.* Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский. – М.: Изд. «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
2. *Гурович, Л.М.* Ребенок и книга: Пособие для воспитателя детского сада / Л.М. Гурович, Л.Б. Береговая, В.И. Логинова, В.И. Пирадова. – СПб.: Изд. «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 128 с.
3. Психология детей дошкольного возраста / под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М., 1964.
4. *Стрелкова, Л.П.* Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Стрелкова Л.П. – М., 1987.
5. *Чепель, Т.Л.* О “хорошем” педагогическом образовании в контексте идей Л.С. Выготского / Т.Л. Чепель // Мастер – класс. Информационно-аналитический журнал по вопросам образования. – 1997. – №2–3.
6. *Чепель, Т.Л.* Новые подходы к высшему педагогическому образованию практических работников образовательных учреждений / Т.Л. Чепель, Т.Д. Яковенко // Образование и культура. Ежегодник / под ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск, 1996.
7. *Чепель, Т.Л.* Методика преподавания психологии: технология интенсивного образования: учебное пособие / Т.Л. Чепель. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2006. – 425 с.

POSSIBILITIES OF INNOVATIVE TECHNOLOGY OF INTENSIVE PEDAGOGICAL EDUCATION FOR ACQUIREMENT OF READER CULTURE BY FUTURE PEDAGOGUES

T.D. Yakovenko

This paper presents the urgent problem of forming reader culture of future pedagogues. Possibilities of an innovative technology in higher education are described: technologies of intensive education.

Key words: reader culture, intensive education, extensive teaching, resource oriented education, subjectness, contextness, projection, amplification, dialog, literary art activity, interactive methods, reflection.

УДК 37.0 + 378

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ПОВЫШЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Л.Ф. Михальцова, О.А. Козырева

Кузбасская государственная педагогическая академия

Акцентируется внимание на формировании ценностных ориентаций у будущих учителей, на повышение самостоятельности и коммуникативной культуры как составляющих их социальной активности в процессе учебной деятельности. Ценностные ориентации, играя важную роль в формировании самостоятельности и коммуникативной культуры, обеспечивают общую направленность поведения будущих учителей, социально значимый выбор ими целей, ценностей и способов регулирования поведения в ходе педагогической практики.

Ключевые слова: ценностные ориентации, самостоятельность, коммуникативная культура, готовность к педагогичес-

кой деятельности, виды готовности, профессионально важные гуманистические ценности педагогов, педагогическая практика, уровни личностного роста студентов, методики диагностики ценностных качеств.

Становление личностного в человеке предполагает усвоение системы ценностных ориентаций, составляющих основу нравственного самоопределения. Происходящие в современном обществе социально-экономические преобразования, с одной стороны, ведут к девальвации сложившихся в советский период общественных ценностей, с другой – способствуют развитию нового ценностного сознания и поведения. Переоценка ценностей, изменение их иерархической системы, обогащение ментальных российских качеств общечеловеческими ценностями вызвали необходимость создания в вузе условий для успешного формирования у студентов новых нравственных установок на повышение самостоятельности и коммуникативной культуры.

Ценностные ориентации являются системообразующим фактором нравственного самоопределения молодежи. Актуальность формирования ценностных качеств у будущих учителей обусловлена необходимостью решения проблемы формирования ценностных ориентаций обучающихся в сложных и неоднозначных условиях социума. С педагогических позиций проблему ценностей рассматривали Ш.А. Амонашвили, Н.А. Астахова, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Б.С. Гершунский, М.Г. Казакина, Н.Д. Никандров, Л.И. Новикова, Н.Е. Щуркова и др.

Проблема ценностных ориентаций получила отражение в исследованиях И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, А. Маслоу, А.В. Петровского, К. Роджерса, С.Л. Рубинштейна и др. В работах И.Г. Афанасьевой, О.Г. Дробницкого, А.Г. Здравомыслова, В.Л. Оссовского, В.П. Тугаринова и др. изучены теоретические основы формирования ценностных ориентаций личности.

В теории обучения и частных методиках ценности изучали Н.И. Дереклеева, И.А. Колесникова, Б.С. Круглов, К.К. Платонов, Н.Е. Щуркова и др. Проблему влияния среды на формирование ценностных ориентаций обучающихся исследовали Н.Н. Гладченкова, Ю.С. Мануйлов, А.В. Мудрик, В.А. Ясвин и др. Анализируя эти и

другие работы, нами выявлены противоречия современной системы образования:

- между вечной потребностью личности и общества в адекватном нравственном самоопределении каждой личности и реально сложившимися сложными и противоречивыми условиями обновленного общества (вуз, семья, социум и т.п.);

- между необходимостью в реальной педагогической практике формирования ценностных ориентаций как основы нравственного самоопределения молодежи и недостаточной разработанностью соответствующего педагогического инструментария.

Анализ противоречий, их конкретизация в педагогической практике привели нас к исследованию проблемы: каков педагогический инструментарий формирования ценностных ориентаций студентов и как для этого может быть изменена воспитательная система вуза?

Многолетняя педагогическая практика позволяет утверждать, что нравственная дезориентация в обществе актуализирует необходимость реализации в своей профессиональной деятельности будущими педагогами гуманистических ценностей. Мы полагаем, что от готовности студентов к реализации гуманистической миссии в профессиональной деятельности во многом зависят эффективность и нравственное становление личности обучающихся. Исследование психолого-педагогической литературы позволило выявить, что в отечественной науке проблема готовности к педагогической деятельности исследуется на следующих уровнях:

- *функциональном* (временная готовность и работоспособность, предстартовая активизация психических функций, мобилизованность необходимых физических и психических ресурсов личности в осуществлении деятельности: Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков и др.);

- *личностном* (готовность как проявление индивидуальных гуманистических качеств личности, обусловленная характером предстоящей деятельности: Н.Д. Левитов, Б.Ф. Ломов, Д.И. Узнадзе и др.);

- *лично – деятельностном* (готовность как целостное проявление всех сторон личности, дающее возможность эффективно выполнять функциональные обязанности: Л.И. Дьяченко, П.А. Рудин и др.) [1].

Ученые выделяют такие виды *готовности*: временную (ситуативную) и долговременную (устойчивую) (Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин), психологическую и практическую (Ю.К. Васильев, Б.Ф. Райский), функциональную и общую (Б.Г. Ананьев), умственную и физическую (А.Г. Ковалев) и др. Вопросы готовности к деятельности в социально – педагогической сфере изучали И.А. Зимняя, В. Ш. Масленникова, И. В. Неретин и др. Исследованиями готовности к педагогической деятельности занимались Е.П. Белозерцев, А.И. Еремкин, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин и др. Большое значение готовности воспитания человечности уделяет Д.И. Фельдштейн, утверждая, что «...целевая установка воспитательного процесса состоит в том, чтобы каждого растущего человека сделать борцом за человечность...» [9]. В структуре профессиональной готовности ученые выделяют содержательный, процессуальный и нравственно-психологический (личностный, мотивационно-ценностный) компоненты (Б.Г. Ананьев, Ю.К. Васильев, Б.Ф. Райский и др.). По их убеждению, чтобы ценностные ориентации педагога были адекватны требованиям профессии, ценностная система должна быть гуманистической по содержанию, а регуляция профессиональной деятельностью и поведением – *ценностной*, то есть внутренней и глубоко личностной [10].

Наши исследования также подтверждают то, что ядро нравственно-психологической готовности будущих учителей к профессиональной деятельности у большинства из них составляют гуманистические профессионально-личностные ценностные ориентации, которые мы определяем как направленность на гуманистические идеалы, принципы и нормы общества, опосредующие и регулирующие цели, содержание и характер их профессиональной деятельности и поведения. В определении гуманистических качеств будущих учителей важными для нас были следующие положения: гуманистические качества педагога – это часть моральных качеств (В.А. Блюмкин); гуманистические качества обучающихся – это ценностные отношения к людям (Н.Е. Щуркова); гуманистические качества педагога – это ценностные ориентации, связанные с моральными качествами (В.М. Соколов). Профессионально важными гуманистическими ценностями педагогов мы определяем три группы качеств, имеющие следующее содержание:

▪ *качества, обусловленные гуманистическими ценностями педагогической деятельности:* гуманность, жизнелюбие, оптимизм, толерантность, справедливость, совесть, чувство долга, чувство благодарности, ответственность, честность, милосердие, любовь и др.;

▪ *качества, характеризующие потребность педагога в общении:* коммуникативная культура, альтруизм, отзывчивость, эмпатия, уважение и др.;

▪ *качества, характеризующие ценностное отношение педагога к себе:* самостоятельность, самооценность, адекватная самооценка, уверенность в себе, самоуважение, скромность, чувство собственного достоинства, требовательность к себе, автономность и др.

В ходе нашего исследования совершенствованию профессионально-педагогической ориентации будущих учителей на основе гуманистических ценностей способствовало содержание разделов педагогики: «Введение в педагогическую профессию», «Общие основы педагогики», «Теория и методика обучения», «Теория обучения», «Педагогические технологии», «Психолого-педагогический практикум». Мы использовали разные нетрадиционные формы организации занятий со студентами 1, 2, 4-х курсов факультетов педагогической академии: физико-математического, технолого-экономического, педагогики и психологии: *лекция вдвоем* с включением в деятельность студентов (тема «Общая и педагогическая культура учителя» из раздела педагогики «Введение в педагогическую профессию»); *лекция «Пресс-конференция»* (тема «Роль профессионального самовоспитания и самообразования в формировании личности учителя», раздел педагогики «Введение в педагогическую профессию»); *лекция-путешествие* (тема «Зарубежные и отечественные воспитательные системы»); *деловая видеоигра* – телемарафон «Помоги ближнему», раздел педагогики «Теория и методика воспитания»); *викторина* «Что? Где? Когда?» (раздел педагогики «Теория обучения» и «Психолого-педагогический практикум») и др. Так, в ходе деловой видеоигры – телемарафона «Помоги ближнему» студенты делились на творческие группы, каждая из которых показывала одну из категорий людей, входящих в социально не защищенные слои общества: пенсионеры, многодетные семьи, сироты, инвалиды, беженцы, мигранты и др., что способствовало формированию у будущих учителей

гуманистических качеств: сопереживания, милосердия, рефлексии, артистичности, уважительности, любви к ближнему, смелости, находчивости и ответственности (студенты каждой группы разрабатывали сюжет на основе полученных ранее теоретических знаний). При этом реализовывались методы фасилитирующей (помогающей) педагогики (К. Роджерс) [10]. В ходе включенного и невключенного наблюдения за обучающимися была важна добровольность при распределении их в творческие группы, создание для них ситуации успеха при разработке и инсценировании конфликтных социально-педагогических ситуаций, доброжелательность и эмпатия.

Для успешного формирования ценностных качеств будущего учителя мы реализовывали новую форму организации видеозанятий – «Педагогическую сказку» (раздел педагогики «Педагогические технологии»), что способствовало реализации субъект-субъектных отношений, формированию ценностных качеств студентов, позволяло нестандартно осваивать педагогические знания. Обучающимся предлагалось индивидуально подобрать содержание народной сказки, которое можно взять за основу педагогической. Проигрывая содержание той или иной педагогической сказки, студенты демонстрировали авторитарные и гуманистические качества, показывали и оценивали ее положительные и отрицательные составляющие, закрепляли теоретические знания о педагогических технологиях на практике (гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили; технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала Ф.Ф. Шаталова; технология коллективного способа обучения В.К. Дьяченко; технология саморазвивающего обучения Г.К. Селевки и др.). В процессе подготовки и показа содержания «Педагогической сказки» у будущих учителей формировались недостающие в современном обществе качества личности педагога – доброта, альтруизм, любовь, доверие, достоинство, инициативность, смелость, нестандартность решения, самостоятельность, коммуникативная культура и др.

Студенты ответственно и с интересом готовились к названным формам организации занятий, изучали психолого-педагогическую литературу по данной проблеме, анализировали значимость проявления ценностных качеств в жизни и творчески переосмысливали

их роль. Разумно организованная деятельность раскрывала перед ними возможность усвоения различных социально-нравственных ценностей, была основой формирования, принятия и трансляции ими ценностных ориентаций, условием верного выбора жизненных планов и последовательного их осуществления. Одной из форм соединения гуманитарных и профессиональных начал в обучении, реализуемых нами со студентами Кузбасской государственной педагогической академии, стало установление междисциплинарных связей через реализацию содержания курсов по выбору. Курсы по выбору, включенные в учебные планы вуза, способствовали *«собираанию»* гуманистических и профессиональных знаний в целостную систему представлений о мире, человеке, обществе и своем месте в нем. Например, программа курса по выбору «Коммуникативная культура будущих педагогов», содержание которой разработано для студентов 4-5-х курсов факультетов: физико-математического, технолого-экономического, педагогики и психологии, предполагала реализацию основной цели – повышение самостоятельности и коммуникативной культуры студентов на основе реализуемых ценностных ориентаций. Основные задачи курса по выбору:

- воспитывать уважительное отношение к собеседнику, повышать психологическую и профессиональную компетентность студентов;
- развивать и стимулировать потребности студентов в саморазвитии коммуникативного потенциала и формировании гуманистических ценностных ориентаций;
- оказывать практическую помощь в преодолении трудностей общения будущих педагогов с обучающимися, родителями, коллегами и руководителями.

Содержание курса по выбору рассчитано на 60 часов и предусматривает проведение лекций, семинарских занятий, итоговым контролем знаний является зачет. Учебно-тематический план курса по выбору «Коммуникативная культура будущих педагогов» включает следующие разделы:

- Выдающиеся педагоги и психологи о самостоятельности и коммуникативной культуре педагогов.
- Современные теории и концепции формирования самостоятельности и коммуникативной культуры на основе гуманистических ценностных ориентаций педагогов.

- Самостоятельность и коммуникативная культура как показатель профессионального мастерства будущего учителя.
- Уровни исследования самостоятельности, коммуникативной культуры и воспитанности будущих педагогов.
 - Психологические закономерности общения будущих педагогов и принципы гуманистической педагогики.
 - Коммуникативный потенциал личности и наличие ценностных качеств будущих педагогов.
 - Организационные формы и активные методы формирования самостоятельности и коммуникативной культуры будущих педагогов.
 - Основы трансактного анализа как метод развития коммуникативного потенциала обучающихся.
 - Секреты продуктивного общения, основанного на ценностных ориентациях студентов.
 - Подготовка будущих учителей как формирование системы коммуникативных и гуманистических ценностей.

Гуманистическая направленность педагогической деятельности со студентами требовала от них нравственно-психологической готовности к ее осуществлению, ядро которой составляли гуманистические ценностные ориентации будущего специалиста. Обучающимся были созданы условия, в ходе которых они проявляли высокий уровень самостоятельности, общекультурной и профессиональной компетентности в малых и больших группах, способность к функциональной адаптации в разных сферах педагогической деятельности, готовность самостоятельно проектировать и реализовывать образовательные программы разного уровня и направленности.

Не менее значимой составляющей учебного процесса в педагогической академии, способствующей успешному формированию ценностных качеств будущих учителей, была педагогическая практика, способствующая формированию самостоятельности, реализации обучающимися в профессиональной деятельности гуманистических качеств, научно-теоретических знаний, умений и навыков, полученных при изучении разных разделов педагогики и курсов по выбору, развитию интереса к образовательной деятельности и научно-исследовательской работе в области педагогических наук.

Выбор студентами академии разных факультетов типа учебного или воспитательного учреждения для прохождения педагогической практики определялся их будущей специальностью. Авторы статьи – ученые кафедры теории и методики профессионального образования, осуществляли руководство педагогической практикой студентов технолого-экономического, физико-математического, психолого-педагогического факультетов по следующим специальностям: «030600»-«Технология и предпринимательство», квалификация – «учитель технологии и предпринимательства»; «032100.00»-«Математика с дополнительной специальностью информатика», квалификация – «учитель математики и информатики»; «032200.00»-«Физика с дополнительной специальностью информатика», квалификация – «учитель физики и информатики»; «032100.00»-«Информатика с дополнительной специальностью английский язык», квалификация – «учитель информатики и английского языка» и «0310000»-«Педагогика и психология», квалификация – «педагог-психолог».

Разработанное содержание учебно-методических пособий по вышеуказанным специальностям позволило направлять и систематизировать процесс успешной подготовки и прохождения студентами 3–5-х курсов педагогической практики в соответствии с требованиями, предъявляемыми Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования на основе формирования ценностных качеств обучающихся [1, 2, 3, 4, 5]. Приведем пример прохождения педагогической практики студентами 3–5-х курсов технолого-экономического факультета, целью которой является обеспечение социально-профессиональной адаптации к условиям полисубъектных взаимоотношений в школе и внешкольном взаимодействии с обучающимися и коллегами при формировании положительной мотивации к дальнейшему получению высшего профессионально-педагогического образования по выбранной специальности и возможность реализации гуманистических ценностных ориентаций.

Среди задач, которые необходимо решать студентам 3–5-х курсов в ходе педагогической практики, были следующие:

- углубить и закрепить теоретические знания, их применение в учебно-воспитательной работе;

- продолжить формирование навыков самостоятельного ведения учебно-воспитательной работы с учетом возрастных, индивидуальных особенностей, личностных качеств и состояния здоровья обучающихся;

- совершенствовать самостоятельную подготовку и проведение различных типов уроков, использование разнообразных педагогических приемов и методов, активизирующих учебно-познавательную деятельность обучающихся;

- овладеть методиками наблюдения, анализа, обобщения передового педагогического опыта и проведения исследовательской работы в области педагогических наук;

- формировать и развивать профессионально-педагогические компетенции и совокупности культурологических компонентов профессионально-педагогического взаимодействия: коммуникативной культуры, культуры самостоятельной работы, профессионально-педагогической культуры на основе принципов гуманной педагогики.

Студентам 3 курса предлагалось следующее содержание заданий на время прохождения педагогической практики:

- ознакомиться с историей и традициями школы, а также с планом расположения кабинетов в школе;

- ознакомиться с планом воспитательной работы классного руководителя, а также с особенностями планирования и организации трудового и экономического воспитания в школе;

- отразить расположение обучающихся в классе при организации занятий в классной комнате, которое обеспечивает создание комфортных условий для адаптации студента-педагога и организации учебно-воспитательной и культурно-просветительной деятельности в классе;

- изучить и проанализировать ценностные и морально-нравственные ориентации обучающихся (анкеты, тесты, беседы, наблюдения, изучение и анализ продуктов деятельности обучающихся) для успешного прохождения педагогической практики, где планирование и построение педагогического взаимодействия – одна из основных задач, при решении которой формируется профессионально-педагогическое мастерство студента-педагога и молодого специалиста;

- спланировать и провести воспитательное мероприятие – классный час или час общения, по итогам проведения которого подготовить видеокассету и/или CD, DVD с его записью;

- разработать совместно с классным руководителем личностно-ориентированное содержание родительского собрания и провести его согласно тематическому плану класса.

- заполнить карту оценки и самооценки студента.

По прохождении практики студенты 3 курса представляли разные *виды отчетных документов*: дневник педагогической практики; характеристику на студента как на классного руководителя; индивидуальную или групповую презентацию воспитательного мероприятия, выполненную в Microsoft PowerPoint.

В ходе обучения и воспитания школьников *студенты 4 курса* должны были:

- изучить и законспектировать особенности плана социально-педагогической работы, который разработан социальным педагогом школы для решения выявленных социально-педагогических проблем и случаев безнравственного поведения школьников;

- выявить социальные роли обучающихся в классе и микрогруппах класса; описать педагогические ситуации, наиболее часто возникающие в воспитательно-образовательном пространстве, предложить пути их решения для обеспечения позитивных взаимоотношений в коллективе между одноклассниками;

- спланировать и провести занятие социально-педагогической направленности, в основе которого лежат принципы гуманизма и по итогам представить видеокассету и/или CD, DVD с записью занятия;

- заполнить карту оценки и самооценки студента.

Среди *видов отчетных документов* по прохождении практики студенты 4 курса представляли: дневник педагогической практики; характеристику на студента как на классного руководителя.

Завершая педагогическую практику, *студенты 5 курса* выполняли следующее содержание заданий:

- изучить особенности планов работы по профильной подготовке и профильному обучению школьников;

- определить профессиональные интересы и ценностные ориентации обучающихся класса (анкеты, тесты, беседы, наблюдения, изучение и анализ продуктов деятельности обучающихся) для со-

здания позитивных условий профессионального самоопределения школьников;

- разработать и провести внеклассное мероприятие по постановке и решению проблем профессионального самоопределения, по итогам представить видеокассету и/или CD, DVD с записью и анализом занятия;

- подготовить профессионально-педагогический кейс.

Виды отчетных документов для студентов 5 курса: дневник педагогической практики; профессионально-педагогический кейс; характеристика на студента как на классного руководителя; индивидуальная или групповая презентация по итогам педагогической практики к итоговой педагогической конференции, желательно средствами электронных ресурсов (Microsoft PowerPoint).

Диагностику ценностных качеств обучающихся студенты осуществляли с помощью методик: адаптированная анкета для обучающихся «Интересные для Вас виды деятельности», анкета «Больше всего я люблю...» (В.И. Петрушин), «Что такое хорошо и что такое плохо?», методика «Гуманность» (Л.М. Фридман), мини-анкета «Общение в лицах», модифицированный опросник личностных характеристик Р. Кеттела (Г.М. Александрова), анкета «Необитаемый остров», методика «Сказки», анкета «Если бы я был волшебником» (Г.А. Урунтаева), «Качества личности» (А.Т. Джерсайлд), опросник «Размышляем о жизненном опыте» (Н.Е. Щуркова), опросник аффилиации (потребность в установлении добрых отношений), опросник «Оценка потребности достижения успехов» (Р.С. Немов) и др.

Взаимодействие студентов с обучающимися заканчивалось рефлексией будущих учителей, стремящихся к самостоятельности, самопознанию, саморазвитию, саморегуляции, желающих знать, «Какой я?» и «Как стать таким, каким я хочу быть?». Возможность реализации на практике теоретического и практического опыта студентов по воспитанию, обучению и развитию обучающихся способствовала позитивному формированию профессионально-педагогических и гуманистических ценностей будущих учителей технологии и предпринимательства в общении с разновозрастными обучающимися.

Продуктивным методом организации учебно-познавательной деятельности является обращение к личному опыту студентов: лекция-обсуждение их собственного отношения к вопросам религии, морали, нравственного и безнравственного в окружающей действительности. Так, при изучении нравственной категории «честность» студентами рассматривались примеры честного и нечестного поведения, различия стандартов честности в России и англоязычных странах, причины возникновения этих различий, анализировалось их отношение к различным проявлениям нечестности, выстраивалась шкала нечестных поступков и др. Студентам предлагалось высказать свое отношение, мнение, оценочное суждение по поводу неблаговидных поступков: чтение чужих писем, обман близких, присвоение чужого труда и др. При этом затрагивались и философские вопросы смысла, цели и ценности человеческой жизни, доброты, справедливости и личностного достоинства.

Обращение к данным проблемам, анализу собственных поступков вместе с проявленными студентами умениями самооценки и самоанализа, рефлексии, самопознания фиксировали их внимание на совершенствовании системы нравственных ценностей, своих личностных качеств, способствовали переосмыслению или изменению отношения к проблемам развития нравственного потенциала общества.

Формы отчетных документов по итогам педагогической практики отражены в приложениях учебно-методических пособий, что позволило студентам без затруднений и своевременно подготовить соответствующую документацию [1, 2, 3, 4, 5].

По результатам педагогической практики отмечался явный личностный рост студентов, который можно было выявить: *на когнитивном уровне* – расширение профессиональных знаний, выстраивание тезауруса профессиональных и гуманистических знаний; *на мотивационном уровне* – формирование системы общественно ценностных мотивов профессионального становления личности; *на операциональном уровне* – выработка умений и навыков самообразования, самовоспитания, саморазвития, самостроительства личности; *на ценностном уровне* – выделение и интериоризация общечеловеческих и гуманистических ценностей, в том числе, ценностей лич-

ностного роста будущего учителя. Именно взаимодействие студента с педагогами и обучающимися было условием личностного роста будущего педагога.

По итогам педагогической практики студенты получали отличные и хорошие отметки. Реализация студентами принципов гуманизма и принципа единства теории и практики в ходе прохождения профессиональной пробы создавала успешные условия для их профессионального самовыражения, самостоятельности, самоопределения, самосовершенствования и самореализации как будущих учителей.

Таким образом, становление новой образовательной парадигмы предполагает осознание и преодоление учителями в теории и на практике основных противоречий системы традиционного обучения. Изменение общественно-экономических отношений, ценностных ориентаций, жизненной философии обуславливает смену моделей образования, влечет за собой изменение критериев «качества» работы педагогов и образовательного учреждения в целом. Нравственная культура может усваиваться как через общение с людьми, выступающими ее носителями, так и посредством вовлечения обучающихся в деятельность по овладению способами воспитания нравственной культуры на основе развития способностей к рефлексии, эмпатии, самоанализу, самопознанию и самовоспитанию. При этом формирование ценностных ориентаций будущих учителей представляет собой выработку и принятие человеком правил, принципов, этических норм собственной деятельности и поведения на основе самостоятельно принимаемых решений.

Многолетняя педагогическая практика показала, что нетрадиционные формы организации деятельности со студентами и активные методы воспитания могут успешно реализовываться учителями образовательных учреждений разного типа в процессе успешного формирования ценностных ориентаций у будущих учителей на повышение самостоятельности и коммуникативной культуры.

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н/Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
2. Кундозерова, Л.И. Педагогическая практика: программно-педагогическое обеспечение для студентов специальности «030600»-«Технология

и предпринимательство» [Текст]: учебно-методическое пособие для студентов специальности «030600» – «Технология и предпринимательство», квалификации – «учитель технологии и предпринимательства» / Л.И. Кундозерова, О.А. Козырева, Л.Ф. Михальцова.- Новокузнецк: РИО КузГПА, 2007. – 45 с. [+ приложение на CD].

3. *Кундозерова, Л.И.* Педагогическая практика: программно-педагогическое обеспечение для студентов специальности «032100.00»–«Математика с дополнительной специальностью информатика» [Текст]: учебно-методическое пособие для студентов специальности «032100.00»–«Математика с дополнительной специальностью информатика», квалификации – «учитель математики и информатики» /Л.И. Кундозерова, О.А. Козырева, Л.Ф. Михальцова.- Новокузнецк: РИО КузГПА, 2007.- 47 с. [+ приложение на CD].

4. *Кундозерова, Л.И.* Педагогическая практика: программно-педагогическое обеспечение для студентов специальности «032200.00»–«Физика с дополнительной специальностью информатика» [Текст]: учебно-методическое пособие для студентов специальности «032200.00»–«Физика с дополнительной специальностью информатика», квалификации – «учитель физики и информатики» / Л.И. Кундозерова, О.А. Козырева, Л.Ф. Михальцова. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2007. – 50 с. [+ приложение на CD].

5. *Кундозерова, Л.И.* Педагогическая практика: программно-педагогическое обеспечение для студентов специальности «032100.00»–«Информатика с дополнительной специальностью английский язык» [Текст]: учебно-методическое пособие для студентов специальности «032100.00»–«Информатика с дополнительной специальностью английский язык», квалификации – «учитель информатики и английского языка» /Л.И. Кундозерова, О.А. Козырева, Л.Ф. Михальцова.- Новокузнецк: РИО КузГПА, 2007.- 47 с. [+ приложение на CD].

6. *Кундозерова, Л.И.* Педагогическая практика: программно-педагогическое обеспечение для студентов специальности «0310000» – «Педагогика и психология» [Текст]: учебно-методическое пособие для студентов специальности «0310000 – «Педагогика и психология», квалификации – «педагог-психолог» /Л.И. Кундозерова, О.А. Козырева, Л.Ф. Михальцова. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2007.- 41 с. [+ приложение на CD].

7. *Левитес, Д.Г.* Практика обучения: современные образовательные технологии / Д.Г. Левитес. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”; Воронеж:НПО“МД ЭК”, 1998. – 288 с.

8. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.

9. Шадриков, В.Д. Происхождение человечности: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В.Д. Шадриков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 200 с.

10. Яковлева, Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. – М.: Флинта, 1997. – 224 с.

THE FORMING OF VALUABLE ORIENTATIONS OF THE FUTURE TEACHERS

L.F. Mikhaltsova, O.A. Kozyreva

It is accentuated attention to the forming of valuable orientations of the future teachers. They are directed to the raising of independence and communicative culture as components of social activity in the process of educational work. Valuable orientations, taking an important part in the forming of independence and communicative culture, provide the general direction of the future teachers' behaviour, their socially important choice of aims, values and ways of behaviour regulation in the course of the teaching practice.

Key words: value orientations, self-dependence, communicative culture, readiness to pedagogical activity, readiness kinds, professionally important humanistic values of pedagogues, pedagogical practice, levels of personal growth of students, diagnostic methods for value characteristics.

УДК 378

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Т.Б. Кропочева

Кузбасская государственная педагогическая академия

В рамках реформирования высшего педагогического образования рассматривается проблема совершенствования методической подготовки будущего учителя к естественно-

научному образованию младших школьников, анализируется опыт автора по оптимизации профессиональной подготовки учителя начальных классов.

Ключевые слова: оптимизация, образовательная технология, линейно-концентрический способ обучения, модульно-рейтинговое обучение, самостоятельная работа.

Оптимизация – это управление, которое организуется на основе всестороннего учета закономерностей, принципов обучения, современных форм и методов обучения, а также особенностей данной системы с целью достижения наиболее эффективного функционирования процесса с точки зрения заданных критериев [1]. Проблема оптимизации процесса подготовки учителя к естественнонаучному образованию младших школьников в педагогическом вузе решалась нами путем проектирования и реализации технологий обучения студентов.

Вокруг понятия *образовательная технология* ведутся серьезные дискуссии, не позволяющие дать ему однозначное решение. С точки зрения оптимизации процесса обучения в педвузе, мы ориентировались на определение технологии обучения, представленное в документах ЮНЕСКО: это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования [2].

В качестве ведущих технологий, оптимизирующих процесс методической подготовки студентов к естественнонаучному образованию младших школьников, были избраны: технология преподавания на основе факторов линейности и концентричности организации учебного процесса; технология модульно-рейтингового обучения; технология организации самостоятельной работы студентов на основе деятельностного подхода.

1. Технология преподавания на основе факторов линейности и концентричности организации учебного процесса

В дидактике проблемы использования факторов линейности и концентричности как способа совершенствования учебного процесса рассматривались неоднократно. В процессе реформирования сис-

темы образования учебные дисциплины строились и по пути концентрации, и по линейному принципу. На современном этапе развития образования изучение этих проблем следует рассматривать в связи с разработкой концепции непрерывного образования, введением Государственных образовательных стандартов, многоуровневого профессионального обучения.

«*Концентризм* (от лат. *concentrum* – имеющий общий центр) в обучении – это принцип построения наук, характеризующийся тем, что часть учебного материала повторно, но с разной степенью углубления изучается на нескольких ступенях обучения» [6, с. 469]. *Линейный способ изучения материала* представляет однократное изучение каждого раздела учебного курса. Формально линейный способ является оптимальным с точки зрения временных затрат, но для решения дидактических задач учебного процесса, приобретения студентами качественных знаний данный способ часто бывает неприемлемым. Осуществление идеально-концентрического способа также почти невозможно, т.к. первичное изложение информации всегда несет черты линейности.

В системе методической подготовки студентов к естественнонаучному образованию младших школьников мы используем *комбинированные способы* изучения материала: в зависимости от сложности и значимости одни вопросы методики изучаются по линейному способу, исключая повторение информационных единиц учебного материала, а другие – по концентрическому, т.е. с использованием различных способов повторения содержания материала.

В рамках нашего исследования была проведена оценка влияния факторов линейности и концентричности на параметры обученности студентов применительно к базовому курсу «Методика преподавания естествознания». По результатам эксперимента можно сделать вывод о предпочтительности комбинированного (линейно-концентрического) способа организации учебного процесса в отношении качества методических знаний и умений студентов.

2. Технология модульно-рейтингового обучения

Присоединение России к Болонскому процессу в 2003 г. потребовало направить усилия педагогических работников на решение такой задачи, как обеспечение оптимального качества высшего об-

разования. Новая парадигма высшего образования состоит в том, чтобы студент учился самостоятельно, а преподаватель осуществлял управление учебным процессом. Для решения названной задачи следует использовать модульно-рейтинговое обучение.

Модульно-рейтинговое обучение – это система организации процесса освоения дисциплин, основанная на структурировании их содержания, регулярной оценке знаний и умений студентов с помощью контроля результатов обучения по каждому модулю и дисциплине в целом [4]. Сущность модульного обучения состоит в том, что студент самостоятельно достигает конкретных целей учебной деятельности при работе с модулем.

Модуль (лат. *modulus* – мера) – это «отделяемая, относительно самостоятельная часть какой-либо системы, организации, устройства» [7, с. 389]. Модульное обучение предполагает жесткое структурирование учебной информации и организацию работы студентов с логически завершенными учебными блоками (модулями). При построении модульной программы соблюдаются следующие условия: модуль, как правило, совпадает с темой предмета; в модуле все действия студента оцениваются; четко определены задачи и последовательность изучения материала, уровни сформированности знаний и умений студентов.

При модульном обучении чаще всего используется рейтинговая оценка знаний и умений студентов. *Рейтинг* (лат. *rating* – оценка, класс, разряд) – это индивидуальный числовой показатель оценки деятельности какого-либо лица, организации в определенное время [7, с. 521]. *Рейтинг по дисциплине* – это интегральная оценка результатов всех видов учебной деятельности студента по учебной дисциплине, включающая входной контроль, рейтинг текущей работы, промежуточный рейтинг-контроль по модулю, итоговый рейтинг – контроль [4].

В любой точке образовательной траектории рейтинг выражается суммой баллов, полученных студентом в результате выполнения текущей работы и прохождения контрольных испытаний. *Входной модуль* предназначен для входного рейтинг-контроля, выявляющего уровень остаточных знаний по ранее изученным смежным дисциплинам. *Базовый модуль* часть учебной дисциплины, содержащая

логически завершенный ряд основных разделов дисциплины (их может быть несколько). Рейтинг текущей работы – суммарная оценка всех видов работы студентов. *Итоговый модуль* – часть учебной дисциплины, отводимой на проведение аттестации по дисциплине. *Итоговый рейтинг-контроль* – это итоговая аттестация, проводимая в любой форме в конце семестра.

Для реализации модульно-рейтинговой технологии обучения создается *модульная программа*, в которой каждый модуль представляет *учебный элемент*, а для определения количества баллов за каждый вид работы разрабатывается *технологическая карта дисциплины*.

Модульная программа содержит не менее трех модулей, которые можно разделить на три типа: познавательные, используемые для освоения содержания научной дисциплины; операционные – для формирования и развития способов деятельности; контрольные, предполагающие выполнение итоговых квалификационных проектов, и смешанные. В изучении методики естествознания чаще всего используются смешанные модули.

Важным требованием модульного обучения является его дифференциация. В модульной программе должны быть представлены различные уровни: обязательный объем знаний и умений для всех студентов – минимальный уровень требований; выше обязательного – средний уровень; значительно выше обязательного – высокий уровень. Студенты при модульно-рейтинговом обучении должны заранее знать перечень основных понятий, навыков и умений по каждому модулю, количественную меру оценки качества усвоения учебного материала, сроки выполнения заданий и контроля.

Наше исследование показало, что модульно-рейтинговое обучение имеет ряд *преимуществ*. Содержание учебной дисциплины представлено в законченных самостоятельных информационных блоках, предполагающих определенную самостоятельную порцию знаний и умения. По количеству набранных баллов из числа возможных студент может судить о степени своей продвинутости в освоении учебной дисциплины. Форма общения преподавателя и студента приобретает субъект-субъектную основу, осуществляясь через модули и личное индивидуальное общение. Управление учебной деятельностью студентов со стороны преподавателя пе-

переходит на уровень самоуправления, т.к. студент работает максимум времени самостоятельно, определяет уровень усвоения знаний, учится самопланированию, самоорганизации, самоконтролю и самооценке.

3. Технология организации самостоятельной работы студентов на основе деятельностного подхода

В нашем исследовании *самостоятельная работа студентов* при освоении методики преподавания естествознания представляет такой вид деятельности студентов, который проводится без непосредственного участия преподавателя, направлен на решение познавательных задач по овладению специальными знаниями, умениями и навыками посредством выполнения конкретных учебных заданий, предложенных преподавателем.

В структуре самостоятельной работы студентов мы выделяем: 1) анализ познавательной или практической задачи, проблемного вопроса, особого времени на их выполнение; 2) поиск способов осуществления задания посредством проявления умственного напряжения для выбора наилучшего действия и планирования работы; 3) выполнение задания на основе сознательности и самостоятельности студентов в процессе решения поставленных задач; 4) осуществление самопроверки и проверки самостоятельной деятельности студента.

В педагогической литературе нет единой классификации самостоятельных работ. В рамках исследования нами предпринята попытка классификации самостоятельных работ студентов по методике естествознания на основе классификации самостоятельной деятельности учащихся, предложенной П.И. Пидкасистым [5]: 1) воспроизводящая по образцу; 2) реконструктивно-вариативная (учит анализировать явления и факты, способствует развитию учебных мотивов); 3) эвристическая (формирует умения и навыки поиска ответа за пределами образца); 4) творческая (исследовательская) самостоятельная работа студентов.

Воспроизводящие самостоятельные работы студентов по образцу при обучении методике естествознания используются довольно часто и отличаются тем, что в учебной задаче самостоятельной работы предлагаются и факты, и способы решения, и даже выводы

данной проблемы в готовом виде. Например, студентам предлагаются образец и способы составления картотеки статей методического журнала по какой-либо проблеме методики естествознания [3]. Далее студент выбирает из предложенного списка другую актуальную проблему методики и по образцу составляет картотеку. Уровень познавательной самостоятельности при этом заключается в осмыслении, воспроизведении или подведении нового факта под известный результат. Нельзя сказать, что студенты не преодолевают каких-либо трудностей при выполнении подобной работы, но его действия элементарны, поскольку выполняются в форме простого воспроизведения. Самостоятельные работы по образцу помогают студенту в накоплении знаний и способов деятельности в области методики естествознания.

В процессе выполнения *реконструктивно-вариативных самостоятельных работ* студенту приходится преобразовывать учебную информацию и опыт решения методических задач. Например, преподаватель объясняет студентам, как составляются планы-инструкции к проведению наблюдений какого-либо предмета природы, а студент выбирает другой предмет или явление природы и составляет план-инструкцию к его наблюдению для младшего школьника. При этом студенту приходится самостоятельно осмысливать внутреннюю структуру изучаемого предмета природы, выбирать и формулировать в виде вопросов-заданий действия учащихся при наблюдении, предполагать возможные результаты этих действий.

В данном типе самостоятельных работ преподавателем сообщается общая идея решения методической проблемы, а студент её самостоятельно развивает в конкретный способ решения. При этом интеллектуальная и практическая деятельность студента протекает не в виде простого воспроизведения, а в преобразовании учебной информации, в самостоятельном применении общих закономерностей в конкретных ситуациях с измененными условиями.

При выполнении *эвристической самостоятельной деятельности* студенту приходится анализировать незнакомую проблемную ситуацию с целью приобретения новой информации, т.е. деятельность студента приобретает продуктивный характер. Проблемные ситуации в этом случае предполагают проведение студентом познава-

тельно-логического или экспериментально-практического поиска. В процессе выполнения познавательно-логических самостоятельных работ студент выясняет сходство и различие различных фактов, устанавливает причинно-следственные связи, демонстрирует умение проводить сравнительный анализ явления по двум и более источникам. Например, студенту предлагается проанализировать методику использования картографического материала в различных вариативных программах по «Окружающему миру», дать оценку и выбрать лучший вариант изучения плана и карты в начальной школе.

При выполнении экспериментально-практических самостоятельных работ студенты с помощью экспериментальной проверки апробируют уже известные методические закономерности в конкретных педагогических ситуациях. При этом студенты дают либо положительное, либо отрицательное заключение о применении метода, приема или средства обучения естествознанию в конкретном коллективе школьников. Например, в XX в. была доказана необходимость и положительное влияние Дневников наблюдения природы на качество знаний и умений младших школьников по естествознанию. Во время педагогической практики группе студентов предлагалось проверить состоятельность данного методического утверждения в условиях современной начальной школы.

Выполнение *творческих самостоятельных работ* требует от студентов самого высокого уровня познавательной самостоятельности, т.к. студенты принимают непосредственное участие в производстве принципиально новых для них знаний и умений. Творческая самостоятельная работа осуществляется при возникновении особых, слабоизученных проблем естественнонаучного образования. Деятельность студента при этом должна иметь поисковый характер, освободиться от готовых образцов, предполагать разработку новых принципов решения методических задач, высказывание новых оценочных суждений.

Следует отметить, что выполнение творческих самостоятельных работ под силу не каждому студенту. Поэтому способные к творчеству студенты объединяются в научные кружки и лаборатории. В нашем исследовании студентам предлагались творческие проекты по следующей тематике: использование информационных технологий при

обучении школьников естествознанию; особенности работы с одаренными детьми на уроках естествознания; естественнонаучное образование воспитанников детских домов и социальных приютов и др.

Студенты, выбравшие тему самостоятельной творческой работы, осуществляли экспериментальную работу, писали статьи для региональных и всероссийских научно-практических конференций, выступали с докладами на Дне науки в стенах вуза. Подобная работа способствует развитию креативности и аналитического мышления студентов.

Самостоятельная работа может стать условием оптимизации учебного процесса только при соблюдении *деятельностного подхода*. Сказанное поставило перед нами необходимость разработки требований к управленческой деятельности преподавателя при организации самостоятельной работы студентов. Перечислим эти требования: 1) типология и объем самостоятельной работы должны быть разработаны в соответствии с государственным образовательным стандартом; 2) при организации самостоятельной деятельности должна быть создана творческая образовательная среда; 3) руководство самостоятельной работой должно происходить на основе самоуправления; 4) преподавателю надлежит разработать специальные методические рекомендации по выполнению самостоятельной работы, в которых предусматриваются темы, задачи, структура, содержание, средства контроля результатов деятельности студента.

На основе перечисленных требований разрабатывалась система организации и управления самостоятельной работой студентов. Для выбора преподавателем наиболее эффективного способа управления самостоятельной работой, адекватного поведению студента, мы разделили студентов на несколько групп по степени их потребности в управлении со стороны преподавателя: 1 группа – студенты, не нуждающиеся в присутствии преподавателя, им свойственна максимальная самостоятельность; 2 группа – студенты, требующие четких целевых установок, но минимального контроля со стороны преподавателя (высокая степень самостоятельности); 3 группа – студенты, нуждающиеся в контроле (неустойчивая самостоятельность); 4 группа – студенты, требующие частого контроля (минимальная самостоятельность); 5 группа – студенты, требующие постоянного

жесткого контроля со стороны преподавателя, не хотят или не могут проявлять самостоятельность.

Педагогические наблюдения за самостоятельной деятельностью студентов 3-4-х курсов факультетов начальных классов Кузбасской государственной педагогической академии и Кузбасского областного педагогического института (всего 198 человек) показали примерное распределение студентов по названным группам (рис. 1).

Анализ результатов свидетельствует о том, что в современном педвузе обучаются разные по степени самостоятельности студенты. Из 198 студентов только 30 человек (15 %) не нуждаются в присутствии преподавателя во время выполнения самостоятельных работ, 63 человека (32 %) требуют минимального руководства.

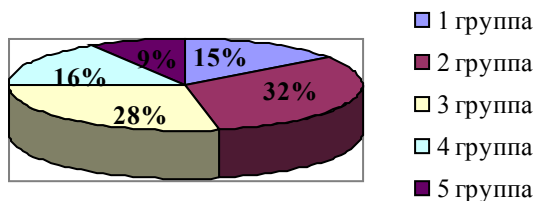


Рис. 1. Потребности студентов в управлении самостоятельной работой со стороны преподавателя

Более половины студентов (53 %) обладают низкой степенью самостоятельности, из них 18 человек (9 %) не могут обойтись без жесткого контроля со стороны преподавателя (рис. 1). В такой ситуации, согласно нашим наблюдениям, управление самостоятельной работой студентов со стороны преподавателя должно проходить на основе демократического и смешанного стилей общения. Преподаватель не подавляет самостоятельность студента, но согласовывает каждое свое воздействие с его индивидуальными особенностями, не допускает попустительскую позицию в отношении студентов с низким уровнем развития самостоятельности.

Одним из главных условий организации самостоятельной работы по методике естествознания на основе деятельностного подхода

является разработка *заданий* с учетом логики учебного материала, профессиональной направленности заданий, постепенного нарастания сложности заданий. При выполнении самостоятельной работы предполагалось, что все студенты в обязательном порядке выполняют базовую часть, а дополнительные виды работы выполняются по выбору. В обязательной части самостоятельных работ предусматриваются задания на воспроизведение и реконструкцию, но частично включены и эвристические задания. Дополнительные виды самостоятельной работы представлены только эвристическими и творческими заданиями.

Выделенная нами система педагогических мер оптимизации процесса методической подготовки студентов педвуза посредством педагогических технологий не является исчерпывающей. Мы остановились на тех из них, которые, в нашем представлении, обеспечивают обновление системы методической подготовки студентов к естественнонаучному образованию младших школьников.

Библиографический список

1. *Бабанский, Ю.К.* Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
2. Доклад о положении дел в области образования в мире: ЮНЕСКО. – Париж, 1991.
3. *Кропачева, Т.Б.* Опыт использования методического журнала в подготовке учителя / Т.Б. Кропачева // Начальная школа. – 2007. – № 1. – С. 13-17.
4. Методические рекомендации по модульно-рейтинговой организации учебного процесса / под ред. В.Ф. Любичевой, О.Ю. Елькиной. – Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2008. – 34 с.
5. *Пидкасистый, П.И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
6. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т.1. – 608 с.
7. Современный словарь иностранных слов / под ред. Е.А. Гришиной, Л.Н. Комаровой. – М.: Русский язык, 1993. – 740 с.

LEARNING PROCESS OPTIMIZATION FOR PEDAGOGICAL STUDENTS

Кропочева Т.В.

The problem of enhancement of methodical training of a future teacher to the natural-science education of lower school pupils is considered within the scope of reforming higher pedagogical education, the author experience on optimization of the professional education of a lower school teacher is analyzed.

Key words: optimization, educational technique, linear-concentric education technique, modular rating education, self-education work.

УДК 37.0 + 371

НОВАЯ ШКОЛЬНАЯ ДОЛЖНОСТЬ: ИТ-МЕТОДИСТ

Л.А. Дмитриева

Новосибирский государственный педагогический университет

Статья посвящена проблеме слабого использования учителями-предметниками новых информационных технологий (НИТ) в своей деятельности. Решение предлагается через организацию в школе методической службы нового поколения.

Ключевые слова: информатизация школьного образования, новые информационные технологии, использование НИТ в образовании, методист, ИТ-методист

Процессы информатизации школьного образования продолжают развиваться. Современная школа обеспечена компьютерной и мультимедийной техникой, интерактивными досками, электронными образовательными ресурсами. Практически, каждый учитель на сегодняшний момент прошел курсы повышения квалификации в области новых информационных технологий (НИТ), которые позволили ему не только приобщиться к компьютерной грамотности, но и помогли

осознать, что будущее образования за интеграцией НИТ в учебный процесс.

Однако явление это не характеризуется большой интенсивностью: не наблюдается массового использования современных средств обучения учителями-предметниками; счет урокам с использованием НИТ в каждой конкретной школе идет на единицы, в лучшем случае – на десятки, и они не носят системного характера. Не смотря на огромные государственные финансовые вливания в процесс информатизации образования, обучение в современной школе, в большей мере, происходит “по старинке”. Слишком емкой по времени и труду является подготовка к каждому уроку с использованием НИТ. Школьному учителю очень много нужно знать, понимать и уметь из области информационных технологий, чтобы самостоятельно хотя бы использовать готовый электронный образовательный ресурс, не говоря уже о создании своего собственного, подходящего для конкретного учителя, конкретного урока, конкретного уровня подготовки детей.

Речь здесь идет не о компьютерных компетенциях учителей на пользовательском уровне, а о целом информатическом образовании, которое невозможно получить за время краткосрочных курсов. Это удел лишь будущих учителей, студентов, получающих педагогическое образование в современных ВУЗах.

Что же остается делать школе? Ждать, пока сменится целое поколение учителей? Ждать, когда придут в школу новые педагогические кадры, для которых компьютер – такой же естественный инструмент в работе, как учебник или ручка?

Выход может быть найден в создании внутри каждой школы новой IT-методической службы, во введении новой школьной должности IT-методиста. Поделюсь положительным практическим опытом в данном направлении.

Администрация новосибирской школы № 162 с углубленным изучением французского языка задалась целью активизировать применение современных средств обучения в преподавании школьных дисциплин. Начали традиционно: организовали внутри школы собственные курсы компьютерной грамотности для учителей, выделили специальное время в компьютерном классе, предоставив возможность пользоваться сетью Интернет, изучать приемы работы с современной техникой, назначили консультирующего специалиста.

Анализ результатов такой деятельности не удовлетворил. Из педагогического состава в 62 человека только четыре (6%) **регулярно** применяют НИТ в своей деятельности, из них два – это учителя информатики и информационных технологий. Применяют НИТ иногда – 8 учителей (13%), причем в это число вошли те, кто провел хотя бы один такой урок в учебном году. При этом 38 человек (61%) имеют сертификаты различных уровней о прохождении курсов повышения квалификации в области НИТ. Цифры неутешительные.

Тогда в поиске решения данной проблемы было предложено пересмотреть содержание работы специалиста, ответственного за информатизацию, и придать ей некоторый методический аспект. Так, внутри школы была основана новая методическая служба, целью деятельности которой являются целенаправленная и систематическая подготовка и проведение уроков с использованием НИТ. С течением времени сложилась следующая **технология сотрудничества учителя-предметника и IT-специалиста** (в данном случае это – учитель информатики, владеющий информационными технологиями на должном уровне):

1) *первая встреча*: учитель-предметник делает заявку на проведение урока с использованием компьютерной техники. Далее выясняются тема урока, образовательный уровень, назначается дата проведения, которая вносится в сетку расписания работы компьютерного класса. Следующим важным шагом является определение цели готовящегося урока, т.к. от этого зависит выбор информационной технологии, которая будет использоваться. После набрасывается примерный сценарий урока, составляется перечень необходимого информационного материала (коллекция фотографий или видеофрагментов, слайдов или заготовок для интерактивной доски, компьютерных тренажеров или упражнений на бумажных карточках и др.).

В итоге учитель-предметник получает задание продумать и подготовить подробный сценарий урока в зависимости от выбранной НИТ, а IT-специалист – найти и подготовить необходимый информационный материал.

Наблюдаем, что на данном этапе IT-специалист выступает в роли IT-методиста, определяя в зависимости от дидактической цели урока методику его проведения и обосновывая выбор необходимой НИТ. Причем от учителя-предметника в этом случае не требуется

как такового знания компьютера. На первое место здесь выступают понимание возможностей современных технических средств обучения и умение встраивать их в процесс проведения урока.

Если цель – объяснение нового материала, то, как правило, предлагается использовать слайд-презентацию в комбинации с деятельностью на интерактивной доске или подходящий готовый медиаресурс. Если цель – развитие навыков, то предлагаются упражнения на интерактивной доске при фронтальной работе и тренинг на компьютерах для индивидуальной работы, причем, в большей степени, упражнения эти приходится придумывать самим, исходя из имеющегося под рукой информационного материала. К ним могут относиться упражнения такого типа, как классификация или группировка объектов, установление соответствия, соединение или заполнение пропусков, сортировка или упорядочивание. Ученикам дается возможность экспериментировать с заданием, передвигать объекты, отменять свои действия и пробовать снова. Возможно применение компьютерных тренажеров из стандартной коллекции электронных образовательных ресурсов. Аналогичные задания, но уже для самостоятельного выполнения на компьютере, используются для уроков с целью контроля и измерения приобретенных знаний;

2) *вторая встреча*: проговаривается подробный сценарий урока, дорабатываются необходимые электронные образовательные ресурсы, учитель-предметник репетирует свои действия по работе с готовой слайд-программой или интерактивной доской. IT-специалист готовит технику, размещает файлы с заданием на рабочих местах учеников;

3) *непосредственно урок*: возможно, что первоначально необходимо присутствие IT-специалиста во время проведения НИТ-урока во избежание непредвиденных ситуаций, технического сбоя и т.д. Постепенно, по мере накопления опыта и развития навыков применения техники учителем-предметником, такая необходимость отпадает.

Анализ использования приведенной технологии сотрудничества двух специалистов в вышеуказанной школе показал резкий всплеск количества подготовленных НИТ-уроков. За две четверти прошлого учебного года – свыше 100, а количество учителей-предметников,

регулярно применяющих НИТ в своей деятельности, возросло с 4-х человек до 13 (с 6% до 21 %). В текущем учебном году таких же цифр удалось достичь уже только за одну первую четверть.

Кроме того, перед методической службой в этом году была поставлена новая задача: перейти от разрозненных уроков с использованием НИТ к системе и проанализировать, влияют ли НИТ на процесс обучения. В результате размышлений родился образовательный проект «НИТ и знания», который подразумевает серию системных уроков с компьютерной поддержкой для учащихся начальной школы. Реализовать такой проект при поддержке методической службы взялись учителя высшей квалификационной категории Н.С. Неволько (4 класс) и Е.Ю. Шанаева (1 класс), которые уже имели опыт проведения аналогичных уроков и отметили не только значительное облегчение труда учителя при изучении некоторых тем, но и наблюдали повышенную мотивацию учащихся, увеличение плотности урока и интенсивности индивидуального участия каждого ребенка, качественное усвоение учебного материала школьниками, подтвержденное специальным контролем.

Начали пока не с одной определенной предметной области, а в целом по образовательной программе для конкретного класса. Еженедельные уроки с компьютерной поддержкой протарифицировали за счет факультативных часов.

Уроки, входящие в серию проекта, являются разными по дидактическим целям, образовательным областям, форме проведения, по использованию компьютерных средств обучения, по деятельности учителя и учащихся.

Одни из них предназначены для формирования познавательного интереса и расширения кругозора, посвящены творчеству писателей и художников, приурочены к календарным событиям и праздникам, проводятся в форме рассказа или обсуждения, используются слайд-программы с включением видео- и музыкальных фрагментов. Такие уроки проводятся в разных классах примерно по одинаковому сценарию, содержат материал одновременно из разных областей (географии и истории, чтения и музыки, мировой художественной культуры и риторики), носят воспитательный характер (учат переживать, сострадать, развивать чувства любви к Родине, прекрасно-

му, уважения к старшим, труду и т.д.) Деятельность детей при этом включает не только задачу смотреть и слушать, но и участвовать в обсуждении, отвечать на вопросы, мыслить, анализировать, высказывать свое мнение.

Так, например, за период I учебной четверти были подготовлены и проведены уроки на темы «Яснополянская школа Л.Н. Толстого», «Осень в искусстве», «Творчество художника Богдана-Бельского», «Творчество Корнея Чуковского». На первом из них дети познакомились с бытом русской деревни времен Л.Н. Толстого (на основе картин художников) и особенностями школы для крестьянских детей в сравнении с современной системой обучения, сделали собственный вывод о правилах поведения в школе. Второй из перечисленных уроков включал в себя представление музыкальных произведений П.И. Чайковского и Вивальди, посвященных осени, знакомство с творчеством Левитана. Дети читали стихи об этом времени года, играли в игру на заданную тему и даже водили хоровод. Урок, посвященный творчеству художника Богданова-Бельского, был необходим для подготовки детей к коллективному сочинению по его картине «Устный счет», а урок, посвященный творчеству Чуковского, – для серии занятий по развитию речи.

Другая часть уроков из проекта «НИТ и знания» посвящена конкретным темам математики, русского языка и окружающего мира, входящим в программу обучения, и различается по своему содержанию для 1-го и 4-го классов. Использование интерактивной доски и средств мультимедиа позволяет преподать учебный материал с большей наглядностью и с выполнением большего количества упражнений, чем это было бы при традиционной форме проведения урока, а эмоциональная окраска урока немаловажна для концентрации внимания учащихся и задействования у них всех каналов восприятия информации. Используется как фронтальная, так и групповая формы работы с учащимися. Темы проведенных уроков за один месяц для каждого из классов представлены в таблице (см. ниже).

Наконец, третий тип уроков из описываемого проекта – это индивидуальная работа на компьютерах. Она применяется для формирования и развития определенных навыков учащихся в устном счете, решении логических задач, повторении и применении правил русс-

кого языка и т.д. В большей степени здесь используются компьютерные тренажеры Сибирского института образовательных технологий, которые дают возможность диагностики, тренинга и контроля по пройденному материалу.

1 класс	4 класс
Цвет, форма, размер (математика)	Работа мягкого и твердого знаков (русский язык)
Существительные, отвечающие на вопросы «Кто? Что?» (русский язык)	Доли и дроби (математика)
Состав чисел (математика)	Фразеологизмы (русский язык)
Числовой отрезок (математика)	Звери и птицы (окружающий мир)
Строение вулканов (окружающий мир)	География России (окружающий мир)

Помимо предметных знаний, умений и навыков, младшие школьники приобретают компьютерную грамотность, приобщаются к технологии манипуляций с мышью, развивают скорость печатания на клавиатуре. Например, каждый урок в компьютерном классе начинается с пятиминутной разминки и печатания словарных слов по следующей технологии: три подхода по 1 минуте; дети печатают слово, произнесенное учителем; каждый в своем темпе и по схеме: «слово», «запятая», «пробел», «слово» и т.д. Через минуту учитель произносит новое слово, которое нужно начать печатать с новой строки. По истечении времени с помощью инструмента Word «Сервис» – «Статистика» дети определяют количество напечатанных символов и заносят результаты в свои индивидуальные карточки. Наблюдение и анализ такой деятельности показали, что за два месяца школьники улучшили не только скорость печатания, но и качество выполнения срезовых работ по русскому языку, а также знание словарных слов.

Для отслеживания индивидуальных траекторий развития ребенка используется система индивидуальных дневников, куда заносятся данные и результаты работы с компьютерными тренажерами. Пожалуй, это первый случай, когда учебные тренажеры не только используются как таковые, но и ведется системный контроль их исполь-

зования с учетом эффективности. Такой индивидуальный дневник строится на основе индивидуальных карточек ученика с каждого урока, каждая из которых представляет собой специально разработанную форму. Например:

	1	2	3	4	5
тренажер 1					
тренажер 2					
тренажер 3					
тренажер 4					
тренажер 5					
<i>20.09.08</i>					
Математика: Устный счет в пределах 10					

Номера столбцов в таблице указывают на количество подходов к конкретному тренажеру, а в ячейках учитель ставит цифру, обозначающую количество ошибок, допущенных учеником, или знак «+», если тренажер пройден без ошибок. Пусть в конце урока школьник имеет в своей карточке следующие результаты:

	1	2	3	4	5
тренажер 1	+				
тренажер 2	4	1	+		
тренажер 3	10	5	1	6	
тренажер 4	3				
тренажер 5					
<i>20.09.08</i>					
Математика: Устный счет в пределах 10					

Их нужно понимать так: ученик выполнил все упражнения тренажера 1 без ошибок с первого раза. Для работы на тренажере 2 он делал три подхода, причем в первый раз он допустил 4 ошибки, во второй – всего одну, в третий – без ошибок. При работе с тренажером 3 мы наблюдаем, что ученик с каждым разом улучшает свой результат. Но на четвертом подходе – количество ошибок резко увеличилось. Это можно объяснить усталостью ребенка, ведь следует учитывать, что каждый тренажер подразумевает самостоятельное

решение от 10 до 20 примеров. А если подсчитать количество заданий с учетом неоднократных подходов, то это число значительно увеличивается. В таком случае имеет смысл перейти к выполнению другого тренажера (возможно, на другую тему), а к этому вернуться на следующем занятии.

Надо отметить, что индивидуальная работа за компьютерами проводится с соблюдением санитарно-гигиенических норм и организована таким образом, что в течение урока происходит неоднократная смена групп. Таким образом, для одного учащегося время работы на компьютере составляет 10 минут в первом классе и 15 минут – в четвертом.

На примере конкретного класса *системная* и *научно-методическая* деятельность по подготовке и проведению уроков с использованием НИТ, по анализу результатов и мониторингу качества таких уроков привела к пересмотру организационных форм обучения, внедрению новых методических приемов и разработке дидактических материалов, большой интеграции межпредметных связей, к реальному пересмотру содержания и повышению качества обучения. А это есть ни что иное, как конечная цель информатизации школьного образования.

Можно сделать вывод, что введение в штатное расписание школы новой должности ИТ-методиста с четким определением уровня его квалификации и функциональных обязанностей, возможно, является решением большой проблемы интенсификации процессов информатизации современной школы.

Открытыми остаются вопросы нормативно-правового сопровождения и финансового обеспечения предлагаемой новой школьной должности. Требуют особого изучения вопросы подготовки и переподготовки ИТ-методистов с необходимым уровнем квалификации. Он должен быть не только педагогически образован и владеть высоким уровнем работы на компьютере, но и знать о возможностях мультимедиа, быть компетентным в вопросах компьютерной психологии, дидактики, этики, иметь представление о разработанных электронных образовательных ресурсах в каждой предметной области, уметь их использовать, внедрять в учебный процесс. Но современные средства обучения (интерактивная доска, компью-

тер и мультимедиаоборудование) постепенно станут неотъемлемой частью образовательного процесса, положительно влияя на качество образования. И именно деятельность школьного IT-методиста будет способствовать этому в большей степени, позволит активизировать внедрение новых информационных технологий в образование, кардинально изменить ситуацию в каждой конкретной школе, ибо этот специалист будет работать непосредственно на месте, рядом с учителем.

NEW SCHOOL APPOINTMENT: IT-METHODOLOGIST

L.A. Dmitrieva

The paper is dedicated to the problem of weak application of new information technologies by subject teachers in their activity. The solution is proposed by organization of a new generation methodical service in a school.

Key words: informatization of school education, new information technologies, IT-methodologist.

УДК 372.016 : 811 + 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВИЗИРУЮЩИХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А.В. Коваленко

Сургутский государственный педагогический университет

При формировании технологической культуры будущего учителя иностранного языка использовались активизирующие методы обучения, в частности: метод творческих проектов и творческих поисковых заданий, учебный эксперимент, мозго-

вой атака, деловая игра, метод компьютерной поддержки и т.д. Дана их краткая характеристика и особенности применения.

Ключевые слова: технологическая культура, процесс обучения, активизирующие методы

Методы, используемые нами в подготовке будущих учителей иностранного языка, выступают как реализованные педагогические условия, с помощью которых мы решали поставленные задачи формирования технологической культуры студентов. Для раскрытия активизирующих методов обучения, способствующих осуществлению наиболее эффективного и дидактически обоснованного процесса формирования технологической культуры, выясним сущность термина «метод обучения».

Под методом обучения мы будем понимать способ взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, при которой учащиеся усваивают знания, умения и навыки, развиваются их познавательные силы и способности, формируется мировоззрение, и достигается необходимая подготовка подрастающих поколений к жизни. Ю.К.Бабанский отмечает, что «для оптимального построения учебного процесса необходимо применить такую процедуру выбора методов, в которой взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся представляла бы во всей ее полноте и многосторонности, отражая все богатство накопленных дидактических методов и приемов обучения, открывая простор для внедрения новых вариантов их, а не сводилась бы к использованию одних методов в ущерб другим, без которых невозможно обеспечить всестороннего и гармонического развития личности» [1].

При выборе методов формирования технологической культуры студентов мы руководствовались следующими критериями:

- соответствием методов принципу обучения, его целям и задачам, содержанию данной темы;
- соответствием возможностям студентов: а) возрастным (физическим, психическим); б) уровню их подготовленности (образованности, воспитанности, развития); в) особенностям студенческого коллектива, имеющихся условий и определенному для обучения времени;

- соответствием возможностям преподавателей, зависящим, в свою очередь, от их уровня теоретической и практической подготовленности, опыта, личностных качеств и др.

Выбор методов формирования технологической культуры будущих учителей иностранного языка был обусловлен разными объективными и субъективными факторами, комплексом обстоятельств и условий. Однако успешное формирование технологической культуры студентов обеспечивается, на наш взгляд, комплексом традиционных и активных методов. При этом функция любого метода – обеспечение обучающе-воспитательного, развивающего взаимодействия преподавателя вуза и студентов.

Обращаясь к работам П.И. Пидкасистого [2], можно выделить группу активных методов обучения, к которым относятся:

- методы обучения, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер;

- методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающегося (процесс постижения личностью окружающей природы и социальной реальности, направлен на достижение научного понимания действительности) и строящиеся на диалогах, предполагающих свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы.

К числу комплексных активных методов формирования технологической культуры относятся: метод упражнений, метод творческих проектов и творческих поисковых заданий, морфологический анализ, учебный эксперимент, мозговой штурм (атака), деловая игра, метод компьютерной поддержки, олимпиады, конкурсы, экскурсии, пресс-конференция, функционально – стоимостный анализ, алгоритмический метод и др.

Дадим краткую характеристику некоторым из приведенных методов обучения в процессе реализации курса по выбору «Основы технологической культуры».

Беседа – диалогический метод вопросно-ответной организации и руководства учебно-познавательной деятельности студентов, при котором преподаватель путем постановки тщательно продуманной системы вопросов подводит студентов к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изученного. В зависимости от конкретных задач, содержания учебного материала, уровня творчес-

кой познавательной деятельности студентов, места беседы в дидактическом процессе выделяют следующие виды бесед:

– *эвристическая беседа*, в ходе которой преподаватель, опираясь на имеющиеся у студентов знания и практический опыт, подводит их к пониманию и усвоению новых знаний, формулированию правил и выводов;

- *сообщающая беседа*, используется для сообщения новых знаний;

- *закрепляющая беседа*, применяется после изучения нового материала;

- *индивидуальная беседа*, вопросы адресуются одному студенту;

- *фронтальная беседа*, вопросы адресуются студентам всей группы.

В системе методов обучения, выделяемых по характеру познавательной деятельности студентов – это разновидность частично-поискового метода. Использование данного метода обучения, на наш взгляд, способствует активизации студентов, вовлечению их в творческий процесс. Беседа, особенно эвристическая, позволяет использовать знания и личный витагенный опыт студентов в целях активизации их познавательной деятельности, вовлечения их в активный мыслительный поиск, в разрешение противоречий, самостоятельное формулирование выводов и обобщений, заставляет студентов на основе уже имеющихся знаний, запаса представлений, наблюдений, личного жизненного опыта приходить к новым для них понятиям, выводам и правилам, что особенно важно при проведении как теоретических, так и практических занятий по предлагаемому курсу. Коллективная беседа создает атмосферу общей заинтересованности, повышает внимательность и интерес студентов, стимулирует их активную работу, развивает их интеллектуальные возможности, что является необходимым условием формирования элементов технологического мышления, способности к компетентному выполнению профессиональной деятельности, т.е. формированию технологической культуры учителя иностранного языка в целом. В современном обществе все это приобретает особый смысл и имеет большое значение в процессе формирования технологической культуры.

В целях активизации учебного процесса необходимо использовать метод мозговой атаки. Мозговая атака – метод группового обу-

чения и стимулирования познавательной активности, основанный на процессе совместного разрешения поставленных в ходе организованной дискуссии проблем. Этот метод является одним из эффективных способов решений творческих задач. По мнению В. Д. Симоненко [3], его суть основывается на психологическом эффекте цепной реакции идеи во время сеанса мозговой атаки, которая приводит к интеллектуальному взрыву.

Организация метода мозговой атаки включает в себя следующие действия:

1. Скомплектовать 2 группы людей: группу «генераторов идей» и группу «экспертов».

2. Введение правила, запрещающего критиковать любую идею, какой бы она не оказалась.

3. Проведение мозгового штурма. За отведенное время «генераторы» должны выдать как можно больше идей, которые фиксируются в протоколе или на магнитной ленте.

4. Проведение «экспертами» экспертизы и отбора идей, в наибольшей степени способствующих решению поставленной проблемы.

В ходе дискуссии участники побуждают к свободному выдвижению идей с последующим их критическим рассмотрением. Преподаватель предлагает студентам совместно вывести то или иное правило, комплекс требований или закономерность процесса, явления. При этом он обращается к опыту и знаниям аудитории. Уточняя и дополняя внесенные предложения, он тем самым подводит под коллективный опыт теоретическую базу, систематизирует его и «возвращает» студентам уже в виде «совместно выработанного» тезиса. К примеру, по ходу занятия можно предложить сформулировать свое понятие «технологической культуры». Таким образом, осуществляется метод прямого мозгового штурма.

Существует также метод мозговой атаки, целью которого является выделение всевозможных недостатков рассматриваемого объекта. На этот объект обрушивается неограниченная критика экспертов, что позволяет выявить и устранить возможные его недостатки. Метод обратной мозговой атаки может быть использован при изучении, например, преимуществ и недостатков той или иной

технологии, при анализе различных способов преобразовательной деятельности и т.д.

При проведении занятий в традиционной форме преподаватель перечислил бы все существующие понятия сам. Экономия времени при этом лишь кажущаяся. Ведь задача преподавателя состоит не только в том, чтобы сообщить студентам полезную информацию, но, прежде всего, в том, чтобы убедить их в ее необходимости и сделать руководством к действию.

Следующий метод, который мы использовали при реализации курса «Основы формирования технологической культуры», – метод компьютерной поддержки. Данный метод может быть широко использован по следующим направлениям: получение информации о литературе как по дисциплине в целом, так и по отдельным темам; сопровождение занятий компьютерной информацией о новых прогрессивных технологиях, технологических процессах, способах преобразовательной деятельности и т.д.; использование компьютерных методов профдиагностики и профконсультации; создание и использование в учебном процессе мультимедиа-материалов, электронных учебников; получение необходимой информации по системе INTERNET; проведение компьютерных деловых, профориентационных, технологически развивающих игр; использование компьютера для контроля и самоконтроля знаний студентов и т.д.

Важное место занимает также и учебный эксперимент как метод формирования у студентов технологической культуры и готовности к творческой преобразовательной деятельности. Под учебным экспериментом понимается воспроизведение предмета познания, в качестве которого могут выступать отдельные элементы содержания предмета, процессы, закономерности, свойства изучаемых объектов и процессов, способы преобразовательной деятельности и др. Например, учебный эксперимент окажет студентам неоценимую помощь в изучении свойства объектов преобразовательной деятельности, определении оптимального алгоритма принятия решения и т.д. Использование метода учебного эксперимента предполагает решение ряда последовательных задач: определение предмета познания и цели эксперимента, подготовка и проведение эксперимента, обсуждение и анализ его результатов, формулирование выводов.

Эффективность данного метода при изучении курса «Основы формирования технологической культуры» неоспорима, так как вызывает творческую активность студентов, которая способствует, на наш взгляд, формированию и развитию технологического мышления и активной мировоззренческой позиции, что, в свою очередь, не может не повлиять на процесс становления технологической культуры будущих учителей иностранного языка.

Заслуживает особого внимания такой метод обучения, как «пресс – конференция», или обучение командой (вдвоем, втроем и т.д.), т.е. проведение занятий с привлечением специальных консультантов. Подобные занятия организуются по комплексным проблемам, проводятся не одним преподавателем, а с участием высококвалифицированных специалистов в области изучаемой проблемы. Причем привлекать в качестве консультантов необходимо специалистов, которые хорошо знакомы с трудностями и ошибками, возникающими в практике применения тех или иных изучаемых научных рекомендаций, нормативных материалов и т.д. Это особенно необходимо при рассмотрении наиболее актуальных и комплексных проблем, когда вопросы студентов не укладываются в рамки тематики учебного курса, выходя в ряде случаев за пределы компетенции одного преподавателя. Занятия в форме «пресс-конференции» можно провести с применением видеотехники. Для этого используются видеозаписи известных телевизионных передач.

Следующий метод, который мы использовали при реализации курса по выбору «Основы формирования технологической культуры», – игра или игровая ситуация. Данный метод способствует вовлечению обучаемых в условную, увлекательно-развлекательную деятельность, обладающую большим внушающим воздействием, содержащую изучаемые знания, умения и навыки. Функции игры в учебном процессе состоят в обеспечении эмоционально-приподнятой обстановки воспроизведения знаний, облегчающей усвоение материала, оказывающей внушающее воздействие. В процессе обучения игра моделирует жизненные ситуации или условные взаимодействия людей, вещей, явлений, хозяйственные отношения и др.

В нашем случае мы считаем целесообразным использовать такие виды игры, как конференция, проводимая с целью обсуждения

разнообразных вопросов, касающихся технологической культуры и выработки рекомендаций по их решению, и деловая игра, которая представляет собой целенаправленную организацию учебно-игровых взаимодействий обучаемых в процессе моделирования ими целостной профессиональной деятельности специалиста. Деловая игра побуждает познавательную активность студентов, содействует становлению самостоятельности в мышлении и деятельности. Сущность деловой игры заключается в игровом моделировании основных видов деятельности, направленных на восстановление и усвоение социального и профессионального опыта, в результате чего происходит накопление, актуализация и трансформация знаний в умения и навыки, накопление опыта личности и ее развитие.

В подготовке и проведении деловой игры можно выделить следующие этапы: выбор темы и проблемы; формирование целей и задач; определение структуры игры; подбор и диагностика игровых качеств участников игры, подготовка сценария и проведение игры, подведение ее итогов. При подготовке и проведении учебной, деловой игры следует соблюдать следующие условия: игра должна быть логическим продолжением или завершением конкретной темы (раздела) учебной дисциплины; должна быть обеспечена максимальная приближенность игры к реальным условиям; в ходе игры необходимо создать атмосферу поиска, творчества и непринужденности.

Обучающее и развивающее значение этого метода обучения состоит в облегчении усвоения сложного материала с помощью яркой, эмоционально насыщенной увлекательной формы его воспроизведения и достигается за счет импровизации, включения творческих сил. Участие в игре позволяет преподавателю оценить степень активности студентов, их готовность к деловому общению и взаимодействию, скорректировать свои действия в целях более глубокого изучения наиболее интересных и значимых для студентов тем.

Рассмотрим сущность метода упражнений, применяемого на практических занятиях по курсу по выбору «Основы формирования технологической культуры», которая состоит в целенаправленном повторении коротких, сфокусированных действий, приемов выполнения отдельных операций. Применяется для формирования правильных приемов работы, устранения излишних движений, исправ-

ления допущенных ошибок. К упражнениям применяются следующие требования: целесообразность, сознательность и системность.

Следует также обратить внимание на применение метода морфологического анализа в процессе реализации курса, который направляет мышление студентов для генерации новой информации, способствует принятию правильных решений, является способом системного подхода в области решения творческих задач. Сущность данного метода заключается в том, что в технической системе выделяют несколько характерных для нее морфологических признаков. По каждому признаку составляют список его возможных вариантов (альтернатив). Альтернативные варианты перебирают, составляя из них различные сочетания. Таким образом, выделяются новые варианты решения задачи.

Морфологический анализ предусматривает следующие этапы решения задачи: выделение всех значимых для каждого из вариантов решения задачи параметров; оценивание ранга и шкалы для каждого из параметров (факторов); проведение экспертной оценки в баллах, значимость каждого из факторов в пределах выбранной шкалы; сложение экспертных оценок по всем параметрам и определение по сумме баллов наиболее подходящего варианта. Метод морфологического анализа можно использовать при составлении списка всех возможных вариантов решений. Системность подбора названных методов обучения базируется на том, что каждый из них, с одной стороны, позволяет решать вполне определенную задачу в учебном процессе, а с другой – дополняет собой иные методы.

Таким образом, правильный выбор места и времени применения того или иного метода (формы проведения занятий) по ходу реализации курса по выбору «Основы формирования технологической культуры» позволяет достигнуть совокупного обучающего эффекта, глубокого овладения знаниями и умениями, предусмотренными программой, расширения кругозора, формирования мировоззренческой позиции и, как следствие, формирования основ технологической культуры будущих учителей иностранного языка.

При проведении активных занятий учитывалось, что студенты должны быть не только потребителями информации о технологической культуре, но и испытать себя в роли носителей данной культуры.

На вузовском этапе необходимо организовать такое обучение, которое обеспечивало бы переход познавательного процесса в практическую преобразовательную деятельность.

Для организации обучения необходимо усиление практической подготовки студентов, в частности, через реализацию проектного метода обучения. В таких условиях учебная работа приобретает для студента личностный смысл, поскольку в учебной деятельности и просматриваются контуры будущей профессиональной деятельности. Используя активные методы обучения для усиления практической подготовки будущих учителей иностранного языка, мы отслеживали последовательность заданий повышающейся трудности при решении поставленных задач по выполнению творческих проектов. Подобные задания предназначены для целенаправленного формирования технологических умений и навыков будущих учителей иностранного языка, определяющих их готовность к педагогической деятельности. С помощью активных методов у студентов создавалось представление о предметной и социальной роли технологической деятельности учителя иностранного языка.

Практическая реализация приведенных выше методов при изучении курса по выбору «Основы формирования технологической культуры» осуществлялась в зависимости от формы занятия. Так, основная задача лекционного курса – снабдить студентов необходимыми сведениями и показать их взаимосвязь с уже имеющимися у них знаниями. На лекциях основными являются информационно-рецептивный и репродуктивный методы (устное изложение материала, беседа и др.). В процессе семинарских занятий доминирующим является частично-поисковый метод (деловая игра, мозговая атака, дискуссия и др.), направленный на формирование у будущих учителей иностранного языка осознанных прочных знаний и умений, по предложенным темам.

Библиографический список

1. *Бабанский, Ю.К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. *Пидкасистый, П.И.* Теоретические аспекты обучения знаниям и методам познавательной деятельности / П.И. Пидкасистый // Совр. высш. шк. – 1980. – №3. – С. 189–206.

3. *Симоненко, В.Д.* Основы технологии: эксперимент. учеб. для студентов технологических факультетов вузов / В.Д. Симоненко. – Брянск: Технология, 1996. – 90 с.

THE USE OF ACTUATING METHODS OF TEACHING AT FORMING TECHNOLOGICAL CULTURE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

A.V. Kovalenko

At forming technological culture of a future foreign language teacher some actuating methods of teaching were used, particularly, the method of creative projects and creative searching tasks, teaching experiment, brainstorm, business game, computer support method etc. Their brief characteristic and application features are presented.

Key words: technological culture, education process, actuating methods.

УДК 37.0 + 378

РОЛЬ ПРИНЦИПОВ ПОСТРОЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕНСИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Е.А. Бородина-Глебская

Новосибирский государственный педагогический университет

Рассматривается проблема речевого развития студентов. Автором предпринимается попытка определить принципиальные характеристики компетентностного подхода и показать возможности технологии интенсивного образования для развития речевой компетентности – на примере принципов построения данной технологии. В качестве иллюстрации выступает принцип субъектности.

Ключевые слова и словосочетания: компетентностный подход, речевая компетентность, субъектность, технология интенсивного образования, принципы построения технологии интенсивного образования, язык, речь, речевая деятельность, языковые и речевые средства и операции, образовательный процесс.

Проблема речевого развития студентов высшей школы – традиционная для высшего образования, тем более, если речь идет о будущих педагогах.

Мысль о том, что высокий уровень развития языка и речи является показателем образованности человека, показателем уровня его психологического развития и одновременно условием для дальнейшего продвижения в образовании и развитии, не является оригинальной. Но возникают вопросы: что именно считать высоким уровнем развития языка и речи, какими критериями измерять этот уровень, и какие психолого-педагогические условия целенаправленно создавать для достижения «образа желаемого результата» (если мыслить и практически строить образовательный процесс, опираясь на психологическую теорию деятельности и культурно-историческую теорию развития личности Л.С. Выготского).

Компетентностный подход, который является ведущим, определяющим в современном образовании, и должен найти ответ на поставленный вопрос.

Чем принципиально, с нашей точки зрения, отличается компетентностный подход применительно к развитию языка, речи, речевой деятельности?

Во-первых, принципиальной установкой при построении образовательного процесса на инструментальность, эффективность приобретаемых знаний, умений, в развитии не только профессионально, но и личностно значимых качеств – что обязательно, если речь идет о профессиональной педагогической и психологической деятельности.

Во-вторых, принципиальной установкой на инструментальность, которая определяется прежде всего конгруэнтностью, принадлежностью к определенной сфере жизни и жизнедеятельности.

Речь специфицируется по всему спектру речевой деятельности, что проявляется в функционировании и, главное, дальнейшем осво-

ении и развитии языковых и речевых средств и операций, синтаксических конструкций, жанрово-стилистических предпочтениях; обогащении, усложнении и особой процедуре отбора лексических средств и проч.

Все это осуществляется по амплификационно-кумулятивному пути развития и связывается с ценностными ориентациями, целеполаганием, основополагающим содержанием сферы жизнедеятельности в целом и профессиональной деятельности как важной составной этой сферы жизни.

В-третьих, принципиальной установкой при построении образовательного процесса на фундаментальные потребности и ресурсные возможности возраста, которые прямо, косвенно или опосредованно связаны с языком и речью и являются важными, значимыми, с точки зрения становления профессионально-личностных качеств будущего специалиста.

Оптимальным выбором для реализации компетентностного подхода, по нашему убеждению, является технология интенсивного педагогического образования, которая активно разрабатывается Центром интенсивного педагогического образования и коллективом кафедры психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук НГПУ уже в течение пятнадцати лет и базируется на основных положениях концепции развития Л.С. Выготского.

Перечислим основные теоретические идеи, которые лежат в основе технологии:

1. Выделение специфических функций высшего образования, ведущее к конкретизации его задач и расширению понимания его содержания: обязательного включения таких компонентов содержания, как опыт ценностно-смысловых отношений и опыт творческой деятельности.

2. Развитие и реализация субъектности в учебно-профессиональной деятельности, ведущие к изменению:

– позиции преподавателя (как организатора учебной среды и учебной деятельности студентов),

– позиции студентов (как активно и ответственно познающих не предметы, входящие в учебный план, а основы будущей профессиональной деятельности),

- роли учебной группы (как совокупного развивающегося субъекта обучения),
- использования методов интерактивного обучения и к расширению возможностей самостоятельной работы студентов.

3. Ресурсная ориентация образовательного процесса или позитивное использование специфического возрастного, личностного и интеллектуального потенциала молодых и взрослых обучающихся, ведущая к реализации возрастного подхода в обучении в его современной интерпретации.

4. Интериоризация продуктивных коммуникаций обучающихся с преподавателями, носителями педагогической и психологической культуры, ведущая к изменению характера общения и взаимодействий преподавателя со студентами в образовательном процессе (диалогичность общения).

5. Использование ресурса социальных взаимодействий в процессе обучения или идея контактной группы, требующая построения развивающихся взаимоотношений внутри учебной группы, активизирующих эффекты совместной деятельности и групповой работы.

6. Контекстность и проектность, ведущие к обогащению содержания образования (включение в содержание опыта проектной деятельности, профессионального и социокультурного контекста) [14].

Наиболее полно и подробно данная технология описана Т.Л. Чепель в работах «Методика преподавания психологии: технология интенсивного образования» [14] и «Возрастная психология. Интенсивный курс» [13].

Технология интенсивного образования предполагает «... построение такого образовательного пространства, которое позволяет максимально вовлекать личностный и психофизиологический потенциал обучаемых, направленный ими для максимального же использования внешних ресурсов образовательной ситуации (ресурса содержания, информации, социального взаимодействия, времени) без ущерба здоровью студентов и их психологическому благополучию. Интенсивное образование – это максимально качественное достижение личностью образовательных, в данном случае – профессионально-образовательных, целей при оптимальных затратах ресурсов» [13].

Основополагающими принципами построения интенсивного образования являются следующие:

- Принцип субъектности: студент и преподаватель несут равную и взаимную ответственность за учебный процесс и его результат.

- Принцип диалогичности и совместной деятельности: обучение строится как взаимный и содержательный диалог преподавателя и студентов, в ходе которого осваиваются и ценностно-смысловые основания психологии, и способы педагогического или психологического мышления, и способы исследовательской и практической психологической и педагогической деятельности, что требует широкого применения в учебном процессе интерактивных методов обучения.

- Принцип деятельности: и преподавание (обучающая деятельность), и учение (учебная деятельность) разворачиваются во всей полноте их деятельностной структуры как осознанные, творческие, продуктивные предметные и целенаправленные формы активности обучающихся и преподавателя, а не как взаимная трансляция преподавателями и репродукция студентами вербальной информации.

- Принцип проектности: проектная деятельность рассматривается как наиболее адекватная для подготовки современных специалистов, что ведет к использованию проектного метода как ведущего в профессиональном обучении.

- Принцип мини-макса: ориентирует студентов на освоение максимума содержания (опыта творческой деятельности, опыта ценностно-эмоциональных отношений, опыта самообучения, системы осознанных научных знаний и компетенций) из минимума текстов и учебных заданий; ориентирует преподавателя на экономное использование ресурсов учебного процесса для достижения качественных результатов образованности студентов.

- Принцип контекстности: требует включения любого компонента осваиваемого учебного содержания в максимально возможное количество контекстов (внешние – будущая профессиональная деятельность студентов, социальный контекст, культурный контекст; внутренние – контекст личности и индивидуальности, контекст саморазвития и самоактуализации обучающихся).

- Принцип полифункциональности; ориентирует преподавателя на проектирование таких учебных заданий, применение таких обуча-

ющих методов, которые одновременно выполняют несколько развивающих, обучающих и воспитывающих функций (развитие профессионального мышления и коммуникативной компетенции; освоение исследовательских навыков и предметных научных знаний; совершенствование учебных и общекультурных навыков и практических психологических умений и т.д.).

- Принцип гетерономности: определяет необходимость ориентации содержания и методов обучения на различные способы интеллектуальной деятельности будущего специалиста и развития у него всех возможных форм мышления (рационального, образного, интуитивного) путем обращения к разнообразным учебным заданиям и таким источникам психологического и педагогического знания, как научные и учебные, художественные и аутентичные тексты.

- Принцип кумулятивности: требует такого построения учебного процесса, при котором весь опыт обучающихся (и содержательный, и процессуальный), полученный в предыдущих курсах, накапливается и осознанно, целенаправленно, активно используется в последующих курсах, усиливая тем самым их образовательный эффект и позволяя экономить ресурсы учебного процесса.

- Принцип амплификации: обосновывает ориентацию образовательного процесса на обогащение условий саморазвития, самоактуализации обучающихся в соответствии с их потребностями, возможностями и характером ведущей деятельности, возрастной сензитивностью.

- Принцип временной конденсации: необходимость высокого темпа обучения и специфических способов структурирования учебного времени («погружение», «модульное обучение»), при которых активизируются все когнитивные и эмоционально-волевые ресурсы личности преподавателя и студентов в условиях временного дефицита на фоне осознанной необходимости за короткое время успешно решать максимально возможный объем учебных задач.

- Принцип ресурсной ориентированности: требует ориентации содержания, форм и методов обучения на потенциальные психологические, психофизиологические ресурсы обучающихся (личностные, индивидуально-психологические, социальные, возрастные), а не на их ограничения [14].

Представленная характеристика технологии интенсивного образования позволяет нам сделать ряд важных выводов:

I. Суть и смысл данной технологии идеально соответствуют:

- инструментальной природе языка и речи; структурообразующим единицам речевой деятельности;

- активному, поисковому, творческому характеру процесса освоения языка и развития речи;

- психологической возможности речевого развития, освоения и обогащения языка, практически, в любом возрасте;

- особой роли, которую играет субъектность человека в функционировании и возможном дальнейшем росте, развитии языка и речи (причем, необходимо отметить, что роль субъектности увеличивается по мере взросления человека и выступает в качестве важного ресурса роста, в том числе и речевого) и проч.

II. Даже если не решать целенаправленно задачи речевого развития, можно ожидать значительные положительные изменения, т.к. грамотная реализация принципов построения интенсивного образовательного процесса создает благоприятные психолого-педагогические условия, в том числе, и для развития речи, для роста ее инструментальности, способствует повышению эффективности, приводит к неизбежному росту рефлексии и сознательному, целенаправленному поиску языковых средств и операций, а, значит, к перестраиванию самих отношений субъекта речевой деятельности с языком и собственным речевым опытом, собственными возможностями.

III. Принципы построения интенсивного образования сформулированы таким образом, что имплицитно уже содержат цели и задачи педагогической деятельности, критерии результатов и даже четкую инструкцию по созданию благоприятных психолого-педагогических условий. Важно суметь специфицировать эти принципы применительно к той или иной предметной области.

Проиллюстрируем сказанное на примере одного из принципов – принципа субъектности.

Реализация принципа предполагает становление субъектности в отношении речевой деятельности. Субъект речевой деятельности эффективно умеет пользоваться речевым и языковым инструментарием для достижения собственных целей и задач, для реализации

собственных прагматических интересов. При этом инструментальная природа языка и речи хорошо осознается ; субъект владеет основополагающими языковыми и речевыми функциями, владеет развитой способностью и освоенными умениями гибко варьировать собственное речевое поведение, выбирать наиболее эффективные языковые и речевые средства и операции; имеет развитую рефлексиию по поводу собственной речи, речемыслительной деятельности, коммуникативно-речевой деятельности; имеет богатый и разнообразный репертуар речевых тактик и стратегий, жанрово-стилистических образований; имеет в своем арсенале все виды высказываний (а, значит, и функции) и умеет активно ими пользоваться; имеет, в конце концов, хорошо развитые виды речи – устную диалогическую, устную монологическую, письменную, внутреннюю (что означает развитые механизмы построения речевых актов каждого из названных видов); владеет богатым, разнообразным, вариативным языком; обладает яркой стилистической индивидуальностью и особой чуткостью к проявлениям стилистической индивидуальности со стороны других. Разумеется, данный список не является исчерпывающим, его можно было бы продолжать. Но в данном случае очень важно отметить, что развитие субъектности в образовательном процессе как сложно организованной коммуникативной и когнитивной деятельности неизбежно строится на речевой деятельности и по поводу речевой деятельности (еще раз подчеркнем: даже в том случае, когда целью и предметом изучения является не речь, а какое-то другое предметное содержание).

Вот почему а) исходное состояние языка и речи студента либо помогает его продвижению в образовании, в развитии той же субъектности, либо становится препятствием и даже проблемой; б) обязательно возникает объективная потребность в улучшении, оптимизации речевой деятельности студентов.

При организации образовательной деятельности важно правильно расставить акценты: основной акцент должен ставиться не столько на расширении и обогащении языковых и речевых средств и операций, сколько на понимании, осознании самой возможности, на умении и стремлении продуктивно и эффективно, уместно и точно, целесообразно, с точки зрения особенностей и возможностей коммуникативной и / или когнитивной ситуации, этими средс-

твами пользоваться. Причем, ситуация должна разворачиваться таким образом, чтобы а) встал вопрос о выборе средств, об анализе имеющихся в наличии у субъекта средств, о необходимости обогащения собственного арсенала, о возможных путях расширения и обогащения возможностей языка и речи; б) улучшение и оптимизация речевой деятельности, речевого поведения были связаны со стремлением и умением самостоятельно решать многообразные когнитивные, коммуникативные, регулятивно-волевые, эмотивные задачи и проблемы, неизбежно возникающие в образовательном процессе.

Для достижения подобного результата образовательный процесс должен строиться таким образом, чтобы происходили усложнение, разветвление задач по развитию субъектности, в том числе, по поводу речи, при этом студент в реальной образовательной практике мог открывать для себя новые возможности для проявления самостоятельности, испытывать в связи с этим особого рода переживания, стремиться эти переживания отрефлексировать, а, значит, связать с речемыслительной деятельностью и сделать новым опытом субъектного речевого поведения.

Построение нового опыта субъектного речевого поведения в образовательном процессе требует обязательных психолого-педагогических условий, характерных именно для технологии интенсивного образования: целенаправленное создание таких образовательных ситуаций, которые:

- по какой-либо причине являются значимыми для студентов, актуализируют их личностные смыслы, побуждают к активной поисковой деятельности;

- являются значимыми и одновременно проблемными, требующими активной исследовательской и проектной (выход из проблемной ситуации) деятельности;

- должны быть предельно интеллектуально и эмоционально (речь, в первую очередь, идет о так называемых интеллектуальных эмоциях) насыщенными;

- должны актуализировать чувственную ткань сознания, пробуждать в студентах стремление активно и самостоятельно думать,

активно вступать в партнерские отношения именно по поводу интеллектуальной деятельности;

- должны помогать студентам обнаруживать собственные ограничения и перспективы развития (в нашем случае – речевого);

- должны помогать студентам реально связывать собственный профессиональный (если он есть) и личностный опыт с перспективами роста, развития;

- должны обострять отношения в учебной группе и реально ставить студентов перед необходимостью не только анализировать происходящее, но и активно учиться кооперировать интересы, учиться видеть собственную ответственность за процесс и результат происходящего;

- должны помогать студентам учиться строить смыслозначимые коммуникации как друг с другом, так и с преподавателем, особенно если исходно они таковыми не являются;

- должны способствовать воспроизведению и накоплению разнообразного опыта самостоятельного решения проблем;

- должны в качестве реальной практики становиться социокультурным образцом подлинного образования, подлинного субъектного поведения в образовательном процессе и обеспечивать студентам понимание и переживание своей сопричастности этой «подлинности».

Библиографический список

1. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982.

2. *Выготский, Л.С.* История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. – М., 1983.

3. *Емельянов, Ю.Н.* Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1985.

4. *Зимняя, И.А.* Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.

5. Идеи Л.С. Выготского в истории моего профессионального становления: сб. докладов. – Новосибирск: ГЦРО, 1997.

6. *Кларин, М.В.* Инновационные модели обучения в зарубежных пед. поисках / М.В. Кларин. – М., 1994.

7. *Клюев, Е.В.* Речевая коммуникация: уч. пособие для универс / Е.В. Клюев. – М.: РИПОЛ Классик, 2002.

8. Концепция модернизации образования в РФ // Офиц. документы в образовании. – М., 2001. – №4.
9. *Левина, М.М.* Технологии профессионального образования / М.М. Левина. – М., 2001.
10. *Леонтьев, А.А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: Едиториал УРСС, 2003.
11. *Лурия, А.Р.* Язык и сознание / А.Р. Лурия; под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов-на-Дону: Изд. «Феникс», 1998.
12. *Фрумкина, Р.М.* Психолингвистика: учебник для студентов вузов / Р.М. Фрумкина. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001.
13. *Чепель, Т.Л.* Возрастная психология: интенсивный курс / Т.Л. Чепель. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2003.
14. *Чепель, Т.Л.* Методика преподавания психологии: технология интенсивного образования: учебное пособие / Т.Л. Чепель. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2006.

ROLE OF CONSTRUCTION PRINCIPLES OF INTENSIVE EDUCATION TECHNOLOGY IN SPEECH COMPETENCE DEVELOPMENT OF STUDENTS

Borodina-Glebskaya E.A.

The problem of speech development of students is considered. The author makes an attempt to determine fundamental characteristics of competence approach and show possibilities of the intensive education technology for speech competence development by the example of construction principles of this technology. The subjectness principle is an illustration.

Key words: competence approach, speech competence, subjectness, intensive education technology, construction principles of intensive education technology, language, speech, speech activity, language and speech means and operations, education process.



УДК 159. 922.7 + 159.95 + 376.36

**ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОГО И НЕВЕРБАЛЬНОГО
ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНОЙ
ВЫРАЖЕННОСТЬЮ РЕЧЕВЫХ ПРОБЛЕМ**

Т. В. Гудкова

Новосибирский государственный педагогический университет

Рассматриваются особенности интеллекта у детей дошкольного возраста с разным уровнем выраженности речевых нарушений.

Ключевые слова: нарушения речи, профиль, сенсомоторная асимметрия, вербальный и невербальный интеллект.

Обеспечение дифференцированного подхода в процессе воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии является важнейшей задачей современной коррекционной психологии и педагогики.

В проектах, относящихся к образовательному процессу, подчеркивается необходимость учета психофизиологических особенностей детей в различные возрастные периоды, а также реальных психофизиологических возможностей каждого ребенка. Построение образовательного маршрута предполагает учет способностей, склонностей и здоровья детей [15; 17]. Согласно теории Л.С. Выготского, данный подход позволяет учитывать не только актуальные, но и потенциальные возможности каждого ребенка.

Многими авторами [1; 2; 4; 6; 10; 13; 14; 16 и др.] отмечается, что дошкольный возраст – это один из важных критических периодов развития, характеризующийся высокими темпами психофизиологического созревания и интенсивного формирования психики на основе тех предпосылок, которые сложились в раннем детстве. Ю. Сызрд и Н.С. Лейтес указывают на необходимость учета того, что обучение и воспитание «оказывают формирующее влияние на

умственные возможности детей не непосредственно, а через внутренние условия – возрастные и индивидуальные» [8; 15].

Данные, представленные в работах многих ученых [3; 4; 6; 10; 14; 16 и др.], позволяют утверждать, что в дошкольном возрасте происходит первоначальное становление личности, сопровождающееся существенными качественными морфофункциональными и психологическими изменениями, специфическими особенностями, учет которых во многом определяет полноценное психическое развитие ребенка, взаимодействие с ним на разных этапах, а также успешную подготовку к школьному обучению.

Возрастные особенности моторной и сенсорной асимметрии исследовались многими авторами: Е.А. Полянской, Э.Г. Симерницкой; В.А. Айрапетянц; П.К. Анохин; М.М. Безруких, Т.Е. Князевой; Е.Ф. Рыбалко; А.М. Полюхов и др.; M. Gazzaniga; Ramsay, Willis; L.J. Harris; J. Levy, J.M. Levy; R.H. Kraft; A. Longon и др.) [3; 4; 6; 10; 14; 16; 18 и др.]. По данным ряда авторов [2; 3; 14; 16 и др.], на ранних этапах онтогенеза созревание правого полушария идет более быстрыми темпами, чем левого, и поэтому в ранний период развития его вклад в обеспечение психологического функционирования превышает вклад левого полушария. Левое же полушарие берет на себя более сложные функции по мере морфофункционального созревания соответствующих отделов и межполушарных комиссур. Существенная роль в этом процессе принадлежит мозолисту телу. Существуют данные, что в норме у мальчиков к моменту рождения – более зрелое правое полушарие, а у девочек – левое [17]. Исследователи особо подчеркивают, что различные типы полушарной асимметрии, а также степень доминирования того или иного полушария обуславливают своеобразие протекания вербальных и невербальных процессов.

В научной литературе имеются сведения об особенностях развития познавательной сферы мальчиков и девочек с функциональной специализацией полушарий головного мозга [5; 17; 18 и др.]. Выявление профилей функциональной сенсомоторной асимметрии позволяет учитывать особенности развития ребенка при обучении.

По данным исследований В.Д. Еремеевой и Т.П. Хризман, мозг мальчиков и девочек устроен и работает по-разному [17]. Последнее положение лежит в основе различия познавательных стратегий

и путей формирования познавательных функций, темпов, способов переработки и усвоения информации [5; 17; 18 и др.]. Данные, полученные на клиническом материале, дают основание ученым предполагать, что левое полушарие использует аналитическую стратегию переработки информации, обеспечивает рационально-логическое, индуктивное мышление, связанное с вербально-символическими функциями, в то время как правое полушарие использует синтетическую стратегию, обеспечивает пространственно-интуитивное, дедуктивное, образное мышление. С левым полушарием связывается не только факт осуществления речевой деятельности, но и произвольный опосредованный уровень организации психических процессов, который связан с речью. Вербальный интеллект связывают с доминантностью левого полушария, а невербальный интеллект – с доминантностью правого полушария. Правое полушарие обеспечивает не только невербальные формы психических функций, но и непосредственный и произвольный уровень организации психических, в том числе и речевых, процессов [14]. Это говорит о важности изучения познавательных функций во взаимосвязи с особенностями межполушарного взаимодействия как природной основы способностей.

В последние годы все чаще ставится вопрос о переоценке роли вербальных компонентов и недооценке невербальных компонентов способностей в процессе современного школьного обучения [5; 8; 15; 17 и др.]. По данным ряда исследований Е.Н. Кабанова-Меллер, З.И. Калмыковой, Д. Оттосона, недостаточное использование невербальной, наглядно-образной сферы, существенно снижает эффективность обучения, препятствуя максимальному раскрытию творческих способностей детей.

Имеются немногочисленные работы, рассматривавшие вопрос о специфике интеллекта у дошкольников в связи с разным типом профиля функциональной сенсомоторной асимметрии [5; 9; 17 и др.].

И.В. Ефимова, Е.В. Будыка обнаружили, что у детей с признаками левшества в сенсорной и моторной сфере обучение протекает хуже всего.

В связи с этим перед нами в нашем исследовании были поставлены следующие задачи: выявить особенности вербального и

невербального интеллекта у детей с различной выраженностью речевых проблем и оценить специфику связи профиля функциональной сенсомоторной асимметрии у девочек и мальчиков.

Материалы и методы

Обследование детей дошкольного возраста в возрасте от 5 до 7 лет проводилось на базе дошкольных образовательных учреждений комбинированного и общего вида г. Новосибирска. Всего обследовалось 130 детей, среди них 54 девочки и 76 мальчиков. Средний возраст детей составил $5,94 \pm 0,64$ лет.

В экспериментальные группы вошли дети с нарушениями речи (80 человек), контрольную группу составили дети без нарушений речи (50 человек). По уровню речевого развития испытуемые были разделены на три группы: первая группа представлена детьми дошкольного возраста без нарушений речи: 30 девочек – (60%) и 20 мальчиков – (40%). Исследуемых второй и третьей (экспериментальных) групп составили дети со сходными проявлениями речевых нарушений, объединенные диагнозом «общее недоразвитие речи» (ОНР). Состояние их речи, по данным ПМПК, относится к ОНР II и III уровня, согласно педагогической классификации [7].

Различие между экспериментальными группами состояло в том, что одна группа включала детей дошкольного возраста с менее выраженными речевыми проблемами – ОНР III уровня – 55 человек, из них 17 девочек (31%) и 38 мальчиков (69%), а в другую группу входили дети дошкольного возраста – 25 человек, из них 7 девочек (28%) и 18 мальчиков (72%) с более выраженными речевыми проблемами – ОНР II уровня, включающими проявления моторной алалии и дизартрии.

Для определения профиля латеральной организации мозга мы использовали набор проб, описанный В.П. Леутиным и Е.И. Николаевой [9]. Данный набор проб позволяет оценить преимущество левой или правой стороны в сенсорной и моторной сферах ребенка и включает игровые задания, подобранные с учетом способов манипулирования, свойственных детям дошкольного возраста. В этом наборе проб применялись задания на выявление ведущей руки, ведущей ноги, ведущего глаза и ведущего уха. Данные пробы были выбраны потому, что они позволяют оценить не только асимметрию,

но и симметрию, а также в меньшей мере подвержены социальному контролю.

Атмосфера обследования была спокойной, доброжелательной. Вначале устанавливался контакт посредством беседы, содержание которой определялось эмоциональным состоянием ребенка, наличием у него мотивации, интереса к занятиям, готовностью включиться в работу. Все обследование на одного ребенка занимало не более получаса. Для того чтобы не концентрировать внимание ребенка на выполнении действий, инструкция при проведении проб давалась в форме просьбы выполнить определенное задание: “Покажи, как ты причесываешься, чистишь зубы”. Каждый обследуемый должен был в обязательном порядке продемонстрировать указанные действия. При этом экспериментатором фиксировалось в протоколе выполнение проб.

Для оценки устойчивости результатов выполнение каждой пробы проводилось трижды. Все три варианта выполнения проб фиксировались в специальной карте, после чего записывался результирующий показатель по той или иной пробе для каждого ребенка.

Данная методика не требует специального оборудования, и ее проведение занимает не более получаса. Она доступна детским логопедам, психологам, а также может использоваться квалифицированными учителями, работающими в сфере образования.

В ходе анализа результатов обследования ведущей руки, ведущего глаза, ведущей ноги и ведущего уха использовалась формула, предложенная Е.И. Николаевой и Е.Ю. Ковалевой [11]. На основании данных выявления ведущей руки, ведущей ноги, ведущего глаза, ведущего уха составлялся профиль латеральной организации для каждого ребенка. Оценка типа профиля функциональной сенсомоторной асимметрии у детей производилась по следующему принципу [9]. Левый профиль приписывался тем детям, у кого 4 показателя (по руке, ноге, глазу, уху) или любые 3 из них – левые. Симметричный профиль приписывался тем детям, кто обладал либо полной симметрией (ног, рук, глаза, уха), либо имел три симметричных показателя по 3 видам тестов. Смешанный профиль определялся для тех детей, кто имел различные сочетания показателей тестов. Правый профиль приписывался тем детям, у которых все 4 показателя (по руке, ноге, глазу, уху) были правосторонними или 3 из них – правые.

По окончании обследования осуществлялось изучение особенностей вербального и невербального интеллекта у детей с помощью методики Д. Векслера. Применялся детский вариант, адаптированный и стандартизированный на отечественной выборке А.Ю.Панасюком, дополненный и исправленный Ю.И. Филимоной и В.И. Тимофеевым [12].

Данная методика включает 12 субтестов: первые 6 из них служат для оценки вербального интеллекта (ВИП), вторые 6 – для оценки невербального интеллекта (НИП). Вербальные субтесты требуют использования вербально-логических средств и оцениваются по речевым ответам испытуемого. Невербальные субтесты связаны с манипулированием конкретным, невербальным материалом и оцениваются по результатам решения наглядно-образных задач в зрительном плане без развернутого речевого ответа.

Данные, полученные с помощью методики, могут свидетельствовать о степени развития познавательных способностей у детей.

Результаты исследования и их обсуждение

В ходе исследования установлено, что имеется целый ряд статистически значимых соотношений между профилями сенсомоторной асимметрии у детей, вербальными и невербальными компонентами познавательных способностей (табл. 1).

Из таблицы видно, что у девочек с менее выраженными речевыми проблемами с правым профилем и вербальный (хотя в силу малочисленности выборки не достигает уровня значимости), и невербальный интеллект ниже, чем у девочек в норме и у мальчиков той же группы. Это прямое свидетельство ухудшения функционирования левого полушария. У детей с левым профилем нет снижения уровня интеллекта ни у мальчиков, ни у девочек. Это лишнее указывает на то, что генетически обусловленная леворукость связана с высокими показателями интеллекта у детей и не может вести к проблемам в развитии.

При наличии выраженных речевых проблем обнаружено снижение интеллекта у всех детей, причем, снижение вербального интеллекта более выраженное, особенно у мальчиков по сравнению с девочками. Это свидетельствует о наличии повреждающих факторов в перинатальный период, которые в той или иной мере компенсирова-

ны последующим развитием. Уровень интеллекта последовательно ухудшается у девочек при переходе из группы с менее выраженными проблемами в группу с более выраженными проблемами. У мальчиков интеллект снижается только в группе с более выраженными речевыми проблемами.

Таблица 1

Коэффициент интеллекта у детей с разными профилями функциональной сенсомоторной асимметрии

Группы испытуемых	Пол	Профили функциональной сенсомоторной асимметрии			
		левый и симметричный		правый и смешанный	
		IQ		IQ	
		ВИП	НИП	ВИП	НИП
Норма (дети без речевых проблем)	девочки	81,0	86,0**	84,9*	86,0
	мальчики	85,5	95,0*♦♦	83,7***	86,1***
ОНР III уровня (дети с менее выраженными речевыми проблемами)	девочки	84,0**	80,0	80,9	84,7
	мальчики	84,3	95,0**♦♦♦	82,4***	87,5***
ОНР II уровня (дети с более выраженными речевыми проблемами)	девочки	73,8	76,8	82,5	79,0
	мальчики	76,5	78,0	72,3	80,3

Примечание. * – различие между девочками и мальчиками (одной группы) по одному показателю с уровнем значимости 0,96 (критерий Стьюдента), ** – с уровнем значимости 0,99; ♦ – различие между мальчиками (одной группы) с разными профилями по НИП с уровнем значимости 0,96; ♦♦ – с уровнем значимости 0,98; * – различие между детьми одного профиля разных групп по интеллекту с уровнем значимости 0,95, ** – 0,98, ***.

Уровень вербального и невербального интеллекта имеет тенденцию к более высоким показателям у детей нормативного речевого развития.

Таким образом, можно видеть, что вклад латеральных факторов, связанных с генетическими особенностями, в речевые проблемы отсутствует. Левый профиль в норме обуславливает несколько большие значения невербального интеллекта у мальчиков.

Дети с менее выраженными речевыми проблемами имеют распределение по профилю функциональной сенсомоторной асимметрии, не отличающейся от соответствующих значений для данного возраста, и соответствуют гендерной специфике: мальчики чаще имеют полярные профили, тогда как девочки – смешанные.

У детей с более выраженными речевыми проблемами, связанными с проблемами в процессе их вынашивания и при родах, обнаружено в 7 раз больше проблем, чем в норме, что свидетельствует о возможных перинатальных повреждениях мозга. При этом специфика раннего развития мозга мальчиков и девочек оказывает существенное влияние на дальнейшее формирование речи и интеллекта у этих детей. Подавляющее большинство девочек с более выраженными речевыми проблемами имеет левый и симметричный профиль, что не типично для нормы. Но и мальчики с более выраженными речевыми проблемами чаще имеют смешанный профиль, что также не типично для мальчиков данного возраста. Можно предположить, что повреждение левого, речевого у всех людей полушария различным образом отражается на мальчиках и девочках. У девочек именно левое полушарие более зрелое при рождении, поэтому его повреждение приводит к «полному перенесению» центра речи в правое полушарие и, соответственно, к более худшим последствиям. Известно, что большая зрелость сочетается с меньшей пластичностью. До года правое полушарие может брать все функции левого полушария на себя, однако их реализация, безусловно, будет менее эффективна, чем в специализированном по речи левом полушарии. Известно, что при повреждении правого полушария вероятность выживания организма минимальна. Поэтому дети с такой патологией встречаются редко.

Мальчики рождаются с более зрелым правым полушарием, к моменту рождения левое полушарие более пластично у них, чем у

девочек. Именно поэтому его повреждение не приводит к тотальному изменению профиля, а лишь к перераспределению функций, относящихся к зонам повреждения.

Выраженные речевые проблемы мальчиков со смешанным профилем могут объясняться, в том числе, незрелостью мозолистого тела, участвующего в передаче информации при формировании функций, связанных с синтезом информации из разных областей мозга. Дети, у которых все параметры центра речи расположены в одном полушарии, не имеют таких проблем.

Таким образом, наши данные согласуются с гипотезой Д. Вейбер, согласно которой половые различия в когнитивных функциях объясняются скоростью созревания мозговых структур [19]. В данном случае мы говорим о скорости созревания мозговых структур к моменту рождения. Более зрелое левое полушарие к моменту рождения у девочек в большей мере подвергается повреждениям вследствие перинатальных проблем, связанных как с периодом вынашивания ребенка, так и самим моментом его рождения. Поскольку у мальчиков левое полушарие менее зрелое, то эти проблемы ведут к более мягким последствиям в когнитивном развитии.

На основании полученного экспериментального материала можно сделать следующие выводы:

- Выраженные речевые проблемы у девочек сопряжены с левым и симметричным профилем функциональной сенсомоторной асимметрии.
- Выраженные речевые проблемы у мальчиков связаны со смешанным профилем функциональной сенсомоторной асимметрии.
- Специфика выраженности речевых проблем мальчиков и девочек обусловлена уровнем развития правого и левого полушария при рождении ребенка.
- В норме у всех детей высокие показатели интеллекта, но значимые различия отмечены для невербального интеллекта мальчиков с левым и симметричным профилем: он у них выше, чем у девочек и мальчиков с правым профилем.
- При наличии выраженных речевых проблем обнаружено снижение интеллекта у всех детей, хотя снижение вербального интеллекта выраженнее, особенно у мальчиков.

Библиографический список

1. *Абрамова, Г.С.* Возрастная психология : учеб. пособие для студ. / Г.С. Абрамова. – М.: Академический проект, 2006. – 702 с.
2. *Анохин, П.К.* Узловые вопросы теории функциональных систем / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1980. – 197 с.
3. *Безруких, М.М.* Если ваш ребенок левша / М.М. Безруких, Т.Е. Князева. – М.: Новая школа, 1994. – 68 с.
4. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 2. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
5. *Геодакян, В.А.* Асимметрия мозга и пол / В.А. Геодакян // Антропогенетика, антропология и спорт. – Винница, 1980. – Т. 2. – С. 331–332.
6. *Дубровинская, Н.В.* Формирование в онтогенезе функциональной межполушарной асимметрии по показателю ЭЭГ реакции активации / Н.В. Дубровинская // Взаимоотношения полушарий мозга. – Тбилиси, 1982. – С. 96.
7. *Левина, Р.Е.* Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 1968.
8. *Лейтес, Н.С.* Способности и одаренность в дошкольные годы / Н.С. Лейтес. – М., 1984.
9. *Леутин, В.П.* Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность / В. П. Леутин, Е. И. Николаева. – СПб.: Речь, 2005.
10. *Мухина, В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – М. : АCADEMIA, 2006. – 456 с.
11. *Николаева, Е.И.* Специфика определения и использования руки у детей 4-7 лет в медицинской практике / Е.И. Николаева, Е.Ю. Ковалева // Ученые записки СПбГМУ им. И.П. Павлова. – 2006. – Т.13. №4. – С.35-38.
12. *Панасюк, А.Ю.* Адаптированный вариант методики Д. Векслера / А.Ю. Панасюк. – М.: Медицина, 1973.
13. *Рыбалко, Е.Ф.* Возрастная и дифференциальная психология / Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Питер, 2001. – С. 224.
14. *Симерницкая, Э.Г.* Мозг человека и психические процессы в онтогенезе / Э. Г. Симерницкая. – М.: МГУ, 1985. – 190 с.
15. *Сызрд, Ю.* Проблемы психологической диагностики подготовленности к школе / Ю. Сызрд // Формирование школьной зрелости ребенка. – Таллин, 1982.
16. *Фарбер, Д.А.* Структурно-функциональное созревание мозга ребенка / Д.А. Фарбер // Физиология роста и развития детей и подростков (теоретические и клинические вопросы) / Д.А. Фарбер, Н.В. Дубровинская; под ред. А.А. Баранова, Л.А. Шевлягиной. – М., 2000.

17. *Хризман, Т.П.* Функциональная асимметрия мозга и ее связь с развитием речи у детей / Т.П. Хризман, В.Д. Еремеева, И.М. Белов, М.М. Баннова, Т.А. Утянова // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 110–115.

18. *Gazzaniga, M.S.* Cerebral dominance viewed as a decision system // Hemisphere function in the human brain. L.: Felk, 1974. – P. 367–382.

19. *Waber, D.* Sex differences in cognition: a function of maturation rate? // Science. – 1976. – V. 192. – P. 572–573.

FEATURES OF VERBAL AND NON-VERBAL INTELLIGENCE OF CHILDREN WITH DIFFERENT EVIDENCE OF SPEECH PROBLEMS

T.V. Gudkova

This paper considers intelligence features of preschool age children with the different evidence degree of speech abnormalities.

Key words: speech abnormalities, profile sensomotor asymmetry, verbal and non-verbal intelligence.

УДК 159.9 + 37.0 + 378

МОДЕЛИРОВАНИЕ ДЕФИНИЦИЙ КАТЕГОРИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

О.А. Козырева

Кузбасская государственная педагогическая академия

В статье раскрываются особенности формирования и развития культуры самостоятельной работы с использованием RP-технологии педагогического взаимодействия, обеспечивающей планомерный переход от репродуктивных методов и форм обучения к продуктивным при преподавании курса «Психолого-педагогическая антропология».

Ключевые слова: культура самостоятельной работы, RP-технология педагогического взаимодействия, дефиниции категорий психолого-педагогической антропологии.

XXI век несет нам новые ориентиры в построении содержания образования, организации процесса воспитания, обучения, педагогического и психолого-педагогического взаимодействия, но отнюдь не отрицая всего того, что было накоплено за многие тысячелетия развития человека как биологической особи и субъекта социокультурных взаимоотношений. Ребенок постигает мир отношений, мир живой и неживой природы в том направлении, в котором ему сопутствует или препятствует его внутреннее и внешнее, будучи развиваемым и развивающимся в процессе субъект-объектных и субъект-субъектных отношений, он становится полноправным его носителем и творцом. Мир взрослого и мир ребенка отличаются по своей структуре и особенностям социально-биологического развития качеством и количеством его рассматриваемых особенностей и структур.

Процесс постижения и отражения объективной действительности индивидуален, хотя имеет свои специфически выделенные нижнюю и верхнюю границы нормального развития. Многие педагоги, психологи, философы пытаются определить процентное соотношение наследуемого и приобретаемого в процессе развития биологической особи человека, так строятся всевозможные теории и концепции. Есть высказывание, что талантливый человек талантлив во всех областях своих изысканий, а бездарный – бездарен. Можно и согласиться, и опровергнуть данную словесно-логическую модель. Есть принцип относительности, который отражает идею, что всё в мире относительно, ученые пытаются определить абсолют, идеал, эталон, который будет помогать производить операцию сравнения, но в сути своей процесс индивидуально-социального сравнения опасен. Так, в психологии запрещено сравнивать различных людей друг с другом, правда, жизнь сама сравнивает их и ставит в те условия, в которых они живут, развиваются, становятся собой. Синергетические механизмы социальной среды являются, с одной стороны, двигателями процесса развития общественных отношений и социальных основ взаимодействия, с другой стороны, его следствием.

Процессы самосовершенствования и самореализации субъекта любой деятельности опосредованы социально-биологическими нюансами субъект-субъектных и субъект-объектных взаимоотношений и представляют собой синергетически обусловленные механизмы социально-биологической системы, сохраняющей и преобразующей внутреннее и внешнее пространство субъекта, где модель¹ и ее реализация неоднократно шлифуются системой полисубъектных связей и объективными потребностями субъекта деятельности, находящего реальные решения проблем с учетом пространственно-временных ограничений.

Роль психолого-педагогического моделирования в современной системе педагогической науки недооценить невозможно, – именно благодаря моделированию и педагогическому эксперименту мы имеем совокупность инновационных средств, методов, методик и технологий педагогического взаимодействия (воспитания, обучения, саморазвития, самоопределения, самосовершенствования, самореализации и т.д.). В рамках системы педагогической науки и ее раз-

¹ Модель – это идеальный образец, позволяющий изучать реально существующие объекты или явления материального мира.

Моделирование – это процесс, в ходе которого педагог-исследователь строит модели (идеальные структуры), позволяющие изучать или рассматривать грани, нюансы реального объекта в усеченных условиях, не изменяющих его существенные (значимые) признаки – качества, функции, свойства, особенности. В педагогике различают следующие виды моделей:

- *Словесно-логические.* Под словесно-логическим моделированием мы понимаем целенаправленное построение образов посредством слова; примерами словесно-логических моделей являются аннотации, выписки, гипотезы, записи, конспекты, обзоры, описания, определения, планы, рецензии, тезисы, цитаты, анкеты, тесты, беседы, интервью, сравнения, монологи, диалоги, рассказы, сказки, пословицы, поговорки, присказки, прибаутки, загадки, сочинения, изложения, пересказы, перифразы и пр.

- *Структурно-логические.* Под структурно-логическим моделированием мы понимаем процесс создания или логической структуры, или совокупности словесно-логических моделей и логической структуры; примерами структурно-логических моделей являются алгоритмы, графики, схемы, диаграммы, дитексы – совокупность диаграмм, текста и изложенного в них смысла, рефераты и др.

делов студенты Кузбасской государственной педагогической академии в соответствии с государственным образовательным стандартом используют различные методы и средства моделирования, кроме того, все разделы педагогики автором преподаются с использованием RP-технологии педагогического взаимодействия, состоящей из RP-уровней. Под RP-технологией педагогического взаимодействия понимается уровневая технология педагогического взаимодействия, где практикуется репродуктивно-продуктивный способ изучения материала: изначально раскрывается содержание на репродуктивном уровне (4 звена: изучение нового материала; закрепление изученного; обобщение и систематизация; применение на практике), а затем на продуктивном (творческом) уровне продолжается планомерная, последовательная работа по формированию культуры умственного труда, культуры самостоятельной работы, профессиональной культуры; по развитию креативных (творческих) способностей, результатом которых является определенный продукт мыслетворчества студента, вобравший в себя его взгляд, стиль и образ мысли, формирующийся на протяжении всей его жизни. Под RP-уровнями понимается система уровневых заданий, где структурная основа представляет собой два диаметрально противоположных уровня, взаимно дополняющих друг друга: R – репродуктивный уровень с различными формами, методами, средствами репродуктивного обучения и контроля и P – продуктивный уровень с соответствующей системой обучения и контроля, обеспечивающий повышение уровня культуры самостоятельной работы, мотивации учения, активности учащихся (слушателей) и т.д. RP-технология педагогического взаимодействия способствует планомерному переходу от репродуктивных форм и методов обучения и контроля к продуктивным.

Человек рассматривался с древних времен в различных направлениях и аспектах, так Протагор определил одно из ведущих рассмотрений человека в системе отношений внутреннее-внутреннее, внутренне-внешнее: «Человек есть мера всех вещей».

Невозможно адекватно отметить или оценить достоинства или недостатки чего-либо, будучи несведущим, неграмотным в каком-либо рассматриваемом направлении искусства или науки. Внутренний мир ребенка формируется посредством внешнего, где

есть живая и неживая природа со своим многообразием прекрасного, вдохновенного, поэтического.

История развития человека как биологического вида на любой ступени содержала задачу воспроизводства – репродукции биологического социального сообщества. Если вспомнить древнюю Спарту – производился отбор детей сильных и здоровых, все другие подвергались уничтожению. В истории можно найти диаметрально противоположный пример, когда в обществе больные считались самыми красивыми (“прекрасные” рахитичные дамы Средневековья). За весь период развития человека (*homo sapiens*) в системе социокультурных отношений и научных представлений были выделены различные аспекты:

○ **Человек как предмет воспитания.** Воспитание являлось до конца XIX века центральной категорией педагогики и до настоящего момента является одним из основополагающих и формирующих механизмов социокультурных взаимоотношений. Интерес к феномену «воспитание» не ослабевает, и на современном этапе развития социокультурных взаимоотношений ему уделяется должное внимание со стороны всех субъектов целостного педагогического процесса. Так, студенты педагоги-психологи на занятиях в курсе «Общие основы педагогики» моделируют определения категории педагогики – “воспитание”. Конечно, это теоретизация, но наряду с практическими заданиями по теории воспитания (планирование и организация классных часов, часов общения, внеурочных воспитательных мероприятий и т.д.) должны быть и задания такого характера, т.к. культура мышления, культура самостоятельной работы неразрывны с процессами профессионального становления и профессионального мастерства, от коих в большей степени зависит наше настоящее и наше будущее.

○ **Человек как предмет познания.** Б. Г. Ананьев в одноименной работе рассмотрел проблемы человека в современной науке, отразив многообразие подходов к изучению человека и дифференциацию научных дисциплин, становление системы человекознания. Антропология состоит из трех разделов: *морфология человека* (изучение индивидуальной изменчивости физического типа, возрастных стадий – от ранних стадий зародышевого развития до старости вклю-

чительно, полового диморфизма, изменений физического развития человека под влиянием различных условий жизни и деятельности), *учение об антропогенезе* (об изменении природы ближайшего предка человека и самого человека в течение четвертичного периода), состоящее из приматоведения, эволюционной анатомии человека и палеонтологии, и *расоведение*. Б.Г. Ананьев обобщил значение связей «природа-человек» и «человечество-природа», отразив работы В.И. Вернадского (учение о ноосфере), П. Тейяра де Шардена («экспансия жизни» – жизненный механизм самовоспроизведения, в основе которого лежат биогеохимические функции и процессы, образующие биосферу) и др., произвел обобщение знаний науки о человеке как индивиде и его онтогенезе, наук о личности и её жизненном пути, науке о человеке как субъекте. Человек как предмет познания рассматривался и другими психологами, раскрывающими особенности темперамента, характера, внимания, памяти, мышления, речи и прочих индивидуальных качеств, черт, особенностей.

○ **Человек как предмет обучения.** В XX веке обучение как категория педагогики приобрело основополагающее значение для системы государственных институтов, начало было положено в XVII веке Я.А. Коменским и его работой «Великая дидактика». Сейчас – в XXI веке, мы продолжаем развивать систему понятийного аппарата и моделей данной категории, призванной эффективно отражать и решать проблемы современной дидактики.

○ **Человек как предмет образования.** Образование является результатом процесса обучения. Многие педагоги и психологи занимались и занимаются раскрытием специфических особенностей данной категории. Так, Б.С. Гершунский выделяет различные направления рассмотрения феномена «образование»: образование как ценность, образование как система, образование как процесс, образование как результат (грамотность → образованность → профессиональная компетентность → культура → менталитет). А.М. Новиков выделил идеи и принципы образования и т.д.

○ **Человек как предмет развития.** Развитие – это качественно-количественное изменение чего-либо или кого-либо. Данная категория оформилась самостоятельной единицей в педагогике и психологии примерно в XIX-XX веках, но её корни определимы в Древ-

нем Мира (Китай, Греция, Япония). XX век породил такие понятия и феномены, как «развивающее обучение», «лично ориентированное обучение», «психология развития», «психология саморазвития» и т.д., их спектр всё чаще говорит нам о том, что все категории системы наук педагогики и психологии тесно взаимосвязаны друг с другом и неотделимы друг от друга в системном их рассмотрении.

○ **Человек как предмет социализации.** Социализация как категория отражается в таких науках, как социальная педагогика и социальная психология, их корни уходят далеко в прошлое, но самостоятельно оформились данные науки только в XX веке. Интерес к этим наукам в различных странах усиливается в связи с частыми социальными кризисами, обуславливающими неравномерность и социальную значимость различных процессов, протекающих по определенным законам и предопределяющих их исход.

○ **Человек как предмет адаптации.** Адаптация (процесс приспособления субъектов в системе социальных отношений) стала объектом изучения педагогики с XX века. Наряду и параллельно с социализацией, адаптация как категория отражает спектр проблем и механизмы решения их в системе социокультурных отношений. Появляются такие феномены, как адаптивная школа, адаптивные технологии обучения (Н.П. Капустин), адаптивное обучение как самостоятельный вид обучения и т.д.

○ **Человек как предмет взаимодействия.**

Под **взаимодействием** в педагогике понимают двусторонний процесс субъект-объектных ($S \leftrightarrow O$) и субъект-субъектных отношений ($S_1 \leftrightarrow S_2$).

Взаимодействие – это результат системного рассмотрения совокупности категорий наук, объект которых представляет собой человека как единицу, систему, результат и т.д. процесса, явления, развития и пр. в системе социально-биологических взаимоотношений. Такими науками являются педагогика, психология, медицина, социология, политология и пр. Взаимодействие может быть прямое и косвенное (опосредованное). Нас будут интересовать следующие виды взаимодействий: педагогическое, психологическое, психолого-педагогическое, социальное, социально-педагогическое, социокультурное.

Под **педагогическим взаимодействием** мы понимаем совокупность действий всех категорий системы педагогической науки:

воспитания, обучения, развития, образования, самовоспитания, самообучения, саморазвития, самообразования, социализации, адаптации, формирования, просвещения, активизации и т.д.

Психологическое взаимодействие – это вид взаимодействия психолога с пациентом, учащимся, воспитанником с целью коррекции системы социально-этических взаимоотношений, предопределяющих дальнейшее сосуществование субъекта и общества (субъектов, групп, институтов).

Под **психолого-педагогическим взаимодействием** будем понимать взаимодействие, в основе которого лежит совокупность категорий педагогики и психологии, находящих реализацию в процессе субъект-объектных и субъект-субъектных взаимоотношений, призванных решать поставленные перед данным видом взаимодействия цель и задачи, отражающие рассматриваемую проблему в системе внутриличностных, межличностных, межгрупповых отношений.

Социальное взаимодействие – это вид взаимодействия, в основе которого лежат социальные роли, исполняемые несколькими его субъектами. Примерами таких взаимоотношений служат следующие модели: ребенок↔родитель, взрослый↔ребенок, ребенок↔ребенок, взрослый↔взрослый, воспитатель↔ребенок, воспитатель↔взрослый, учитель↔учащийся и т.д.

Социокультурное взаимодействие – это вид взаимодействия, где основную роль играют социальные или субъект-субъектные взаимоотношения в системе норм, порядков той культуры, в которой происходит данное взаимодействие.

Социально-педагогическое взаимодействие – это вид взаимодействия, в ходе которого выделяются особенности и приоритеты социально-педагогических процессов, явлений, механизмов, структур, прямо или косвенно влияющих на самого человека – субъекта деятельности, науки, культуры и искусства, а также социально-педагогических элементов, определяющих в единстве социально-педагогическое пространство или среду, в которой справедливы законы диалектики и синергетики.

Педагогическое и психологическое взаимодействие являются частью социального и социокультурного взаимодействия.

Рассмотрим некоторые дефиниции категорий психолого-педагогической антропологии, моделированные студентами Кузбасской государственной педагогической академии:

Воспитание

- Воспитание с точки зрения антропологического подхода – это процесс формирования и развития субъекта общества, при котором учитываются представления о человеке как предмете познания в системе всех социально-педагогических ракурсов и перспектив, результатом чего является выполнение субъектом различных социальных ролей, обеспечивающих его неповторимость и причастность к культуре, науке, искусству и религии (А.С. Выборова. – 2005-06 уч. год).

Обучение

- Обучение с точки зрения антропологического подхода – это механизм стимуляции субъекта социально-педагогического пространства к целенаправленному процессу взаимодействия с учителями, преподавателями, средствами традиционных и новых информационных ресурсов, способов и методов методологического знания; способствующий получению, обобщению, систематизации, применению, реконструкции и ретрансляции знаний, формированию умений, навыков, компетенций, рациональных способов умственных действий, мировоззрения и сознания; предопределяющий нахождение и достижение его потенциальных вершин и возможностей, востребованность, уникальность и значимость в антропологической (биосоциокультурной) среде (К.Б. Павлюк. – 2006-07 уч. год).

- Обучение с точки зрения антропологического подхода – это механизм оптимизации процесса получения того объема знаний из системы научных дисциплин, который востребован субъектом социокультурного пространства (учтены склонности, потребности, дальнейший род деятельности и особенности социального заказа) и обеспечивает формирование умений, навыков, компетенций, выделяющих антропологическую сущность обучающегося и стимулирующих и фасилитирующих адаптацию, социализацию, самосовершенствование и самореализацию обучающегося (С.Е. Царьковская. – 2006-07 уч. год).

Развитие

- Развитие с точки зрения антропологического подхода – это механизм выделения и реализации генетически, культурно и соци-

ально обусловленных программ, отражающих запросы качественно-количественных преобразований в различных антропосистемах (С.Е. Царьковская. – 2005-06 уч. год).

- Развитие с точки зрения антропологического подхода – это процесс качественно-количественных изменений внутренних структур личности (чувства, ценности, качества, способности и пр.) в процессе субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, опосредованных нормами и спецификой процессов и явлений антропологической системы (Е.А. Киреева. – 2005-06 уч. год).

Образование

- Образование с точки зрения антропологического подхода – это педагогический процесс, степень которого подтверждает результативность и эффективность процессов обучения и воспитания; опосредованный системной областью антропологического знания, предопределяющего качественно-количественные, пространственно-временные ограничения и личностно-организационные аспекты полисубъектных отношений в антропосистеме (А.В. Дмитриева. – 2005-06 уч. год).

- Образование с точки зрения антропологического подхода – это результат формирования духовного облика субъекта общества (ценностей, норм поведения, культуры, принципов научного познания и преобразования объективной действительности и т.д.) на основе антропологических условий и норм, предопределяющих нюансы получения, закрепления и формирования ЗУН-ов, СУД-ов, компетенций и пр. (А.В. Гавриленко. – 2005-06 уч. год).

Самовоспитание

- Самовоспитание с точки зрения антропологического подхода – это процесс самостоятельного формирования у человека определенных качеств и норм поведения, где самоанализ и самоконтроль являются средствами установления обратной связи, корректирующей особенности и качество осуществления той деятельности, которая реконструирует мировоззрение, мироощущение, миропонимание, ценностные и личностные ориентации и предпочтения, потребности и возможности, способности и предложения, характеризующие антропосистему с различных ее граней и сторон, а человека с выбранного ракурса формирования (С.Е. Царьковская. – 2005-06 уч. год).

Самообучение

- Самообучение с точки зрения антропологического подхода – это процесс автономного способа организации получения ЗУН-ов и РСУД-ов, в базисе своем раскрывающий результат процессов само совершенствования и самореализации, опосредованный системой антропологического знания (А.В. Дмитриева. – 2005-06 уч. год).

- Самообучение с точки зрения антропологического подхода – это персонифицированный процесс получения знаний, формирования умений и навыков, а также рациональных способов умственных действий, опосредованный совокупностью антропологических знаний и пространственно-временных ограничений, стимулирующих и ограждающих реализуемые на практике цели преобразования внутреннего мира и, как следствие, внешнего в антропосреде (В.В. Кузьмичева. – 2005-06 уч. год).

Саморазвитие

- Саморазвитие с точки зрения антропологического подхода – это процесс и механизм стимуляции качественных и количественных изменений и преобразований, связанных с личной, социально значимой целью, специфика которой лежит в области опыта, ценностей, компетенций, культурологических составляющих взаимодействия в антропосистеме и переопределяющих достижение желаемого уровня, где человек является высшей ценностью и результатом преобразований (А.В. Дмитриева. – 2005-06 уч. год).

- Саморазвитие с точки зрения антропологического подхода – это самостоятельное преобразование личностью своего внутреннего мира в соответствии с антропологическими знаниями и особенностями взаимоотношений, приводящее к принципиально новому его строению и организации, способствующее повышению уровня жизнедеятельности (А.Ю. Николаева. – 2005-06 уч. год).

Самообразование

- Самообразование с точки зрения антропологического подхода – это механизм внутренней самоорганизации личности по усвоению опыта предыдущих поколений, направленный на собственное, полноценное, гармоничное развитие субъекта общества, в котором учитываются все знания о человеке как объекте, субъекте познания, науки, религии, культуры, искусства, творении и одновременно

творце, высшей ценности и единицы пространства (А.С. Выборова. – 2005-06 уч. год).

- Самообразование с точки зрения антропологического подхода – это целенаправленная гносеологически, индивидуально и социально обусловленная деятельность, управляемая самой личностью, в результате чего происходит накопление и систематическое преобразование знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, социальной жизни и т.п., где интерес является психофизиологическим детерминантом вышеотраженной деятельности (В.Э. Тимирбулатов. – 2005-06 уч. год).

Самосовершенствование

- Самосовершенствование с точки зрения антропологического подхода – это процесс независимого, личного выбора субъектом деятельности и социальной среды реальной цели по реконструкции особенностей взаимодействия, где коренным образом позитивно перестраиваются составляющие внутреннего мира и, как следствие, внешнего их выражения – поведения, культурологических и ценностных составляющих взаимодействия, рациональных приемов и методов осуществления действий и операций как составляющих деятельности, предопределяющих и стимулирующих качество отношений и связей в антропосистеме, где человек рассматривается как объект (источник) движущей силы (выявления противоречий), результат и смысл преобразований (А.В. Дмитриева. – 2005-06 уч. год).

- Самосовершенствование с точки зрения антропологического подхода – это процесс постановки и достижения цели позитивного преобразования внутреннего мира субъекта деятельности, включающий в себя такие структуры, как самонаблюдение, самоанализ, самооценку, самоконтроль, саморегуляцию, самоубеждение и др., в совокупности своей учитывающие системные представления о человеке (А.С. Выборова. – 2005-06 уч. год).

Самореализация

- Самореализация с точки зрения антропологического подхода – это процесс и результат выявления и претворения субъектом социокультурного пространства своих жизненных целей и сил, способностей и возможностей, заложенных в нем природой (антропологический фактор) в ракурсе приоритетного нахождения и

реализации своего предназначения в жизни (А.В. Гавриленко. – 2005-06 уч. год).

- Самореализация с точки зрения антропологического подхода – это процесс усвоения субъектом социокультурного пространства норм культуры, особенностей науки и определенной системы ценностей, предопределяющих формирование и реализацию позитивных моделей взаимодействия внутреннее-внутреннее, внутреннее-внешнее, опосредованно выделяющих этих субъектов креативностью, самостоятельностью, гуманизмом, толерантностью, ответственностью, освоенными и преобразованными механизмами сохранения собственного достоинства, значимости, цельности и прочих качеств и ценностей, раскрывающих данного субъекта со стороны уникальности, неповторимости и необходимости в процессе исторических и эволюционных преобразований (Е.В. Гладких. – 2005-06 уч. год).

Просвещение

- Просвещение с точки зрения антропологического подхода представляет собой механизм формирования самостоятельности, критичности и продуктивности мышления на основе имеющихся представлений о возможностях освоения человеком культурно-исторического опыта широким кругом субъектов социокультурного пространства, где все аспекты человеческого бытия связаны в единую, уникальную, синергетически реконструируемую систему, а человек является ее единицей (В.Э. Тимирбулатов. – 2005-06 уч. год).

Социализация

- Социализация с точки зрения антропологического подхода – это процесс усвоения и активного воспроизведения человеком социального опыта и многообразных моделей социальных отношений, опосредованный качеством и количеством преобразований в антропосистеме (Е.С. Самуйлова. – 2005-06 уч. год).

- Социализация с точки зрения антропологического подхода – это процесс восприятия и усвоения общественно-исторических норм, традиций и ценностей социокультурного пространства субъектом взаимодействия, предопределяющий формирование разнообразных моделей поведения и взаимодействия в среде, опосредован-

ных системой антропологического знания (Е.А. Киреева. – 2005-06 уч. год).

- Социализация с точки зрения антропологического подхода – это процесс приобщения субъекта общества к культуре, искусству и науке, опосредованный совокупностью системного, антропологического знания, где человек рассматривается как предмет, объект, результат исторических и эволюционных преобразований (А.В. Гавриленко. – 2005-06 уч. год).

Адаптация

- Адаптация с точки зрения антропологического подхода – это процесс активного приспособления личности к постоянно меняющейся среде, где совокупность знаний о человеке предопределяет исход противоречий, дилемм и проблем, выявляемых в ходе взаимодействия и различных видов деятельности (А.С. Выборова. – 2005-06 уч. год).

- Адаптация с точки зрения антропологического подхода – один из социально-психологических механизмов социализации личности, опосредованный генетическими, социокультурными и ситуативными особенностями, предопределяющими качество и результат в системе полисубъектных и субъект-объектных отношений (В.Э. Тимирбулатов. – 2005-06 уч. год).

Формирование

- Формирование с точки зрения антропологического подхода – это процесс становления и развития личности, где отражаются качественные и количественные преобразования внутренних ее (личности) структур и их внешних проявлений, предопределяющих все особенности взаимодействия в среде (В.Э. Тимирбулатов. – 2005-06 уч. год).

- Формирование с точки зрения антропологического подхода – это антропологически обусловленный механизм изменения, преобразования, создания и реализации условий для сохранения или ретрансляции определенной формы материальных преобразований, прямо и косвенно касающихся человека (субъекта деятельности), отражающего в своем внутреннем мире и внешнем облике все нюансы культуры, породившей вышеперечисленный механизм (Е.А. Леонова. – 2006-07 уч. год).

Взаимодействие

• Взаимодействие с точки зрения антропологического подхода – это прямое и косвенное взаимное воздействие друг на друга субъектов антропологического пространства, обусловленное личностными качествами субъектов и нюансами антропологической среды, которая выделяет морально-этические, культурно-исторические, профессиональные, пространственно-временные и пр. нормы, законы и приоритеты (Е.А. Леонова. – 2006-07 уч. год).

Дефиниции и творческие проекты, представленные в учебном пособии «Категории психолого-педагогической антропологии» [4], свидетельствуют о сформированности необходимого уровня культуры самостоятельной работы, профессионально-педагогической культуры, этому способствовали система педагогического взаимодействия, психолого-педагогические средства инновационной и традиционной педагогики, а также индивидуально-личностный потенциал каждого субъекта воспитательно-образовательного пространства.

Библиографический список

1. *Козырева, О.А.* RP-технология педагогического взаимодействия в системе высшего и дополнительного профессионального образования : монография / О. А.Козырева. – Новокузнецк: КузГПА, МОУ ДПО ИПК, 2007. – 385 с.

2. *Козырева, О.А.* Программа и контрольно-измерительные материалы курса «Психолого-педагогическая антропология»: учеб.-метод. пособие для студентов специальности «Педагогика и психология» / О.А. Козырева. – Новокузнецк: КузГПА, 2005.– 76 с.

3. *Козырева, О.А.* Психолого-педагогическая антропология: программа и контрольно-измерительные материалы: учеб.-метод. пособие для студентов специальности «031000 – “Педагогика и психология”»/ О.А. Козырева. – Новокузнецк: КузГПА, 2006. – 153 с.

4. *Козырева, О.А.* Категории психолого-педагогической антропологии : учеб. пособие / О.А. Козырева. – Новокузнецк : КузГПА, 2007. – 171 с. [+прил. на CD].

**MODELING OF A DEFINITION BY CATEGORIES
OF PSYCHOLOGY-PEDAGOGICAL
ANTHROPOLOGY AS A INSTRUMENT OF FORMING
PROFESSIONAL-PEDAGOGIC CULTURE**

O.A. Kozyreva

The article discovers features of forming and development of self-dependent activities realized by RP-technology of pedagogical interaction, providing transition from reproductive methods and forms of the education to productive methods and forms of the education. It's realized by teaching discipline "The psychology-pedagogical anthropology".

Key words: self-dependent living activities culture, RP-technology of pedagogical interaction, definitions by categories of psychology-pedagogical anthropology.



УДК 159.9 + 372.016:51

**РЕЗУЛЬТАТЫ ТЕСТИРОВАНИЯ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА
ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ПО ГЕОМЕТРИИ И АЛГЕБРЕ У
СТУДЕНТОВ НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

О.С. Вдовин

Новосибирский государственный педагогический университет

Представлены результаты тестирования по разделу «Аналитическая геометрия и линейная алгебра», проведенного у студентов первого курса специальностей: «регионоведение» (ИЕСЭН) и «психология» (ФП). Студентам были предложены 10 тестов (5 – по геометрии и 5 – по алгебре), время тестирования – два учебных часа. Оценивалось как общее количество правильных ответов, так и «качество» предлагаемых тестовых заданий.

Ключевые слова: оценка знаний студентов, качество тестовых заданий, дифференцирующая способность задания

Для оценки знаний студентов по разделу «Аналитическая геометрия и линейная алгебра» использовались тестовые задания УМК «Математика» [1]:

Раздел 1. Аналитическая геометрия и линейная алгебра

Тема 1. Декартова система координат. Прямая на плоскости

1.1. Угловой коэффициент прямой, проходящей через две заданные точки $A(-1,5)$ и $B(-3,-2)$ составляет:

- | | |
|------------|--------------|
| а) $2/5$; | в) $-4/3$; |
| б) $7/2$; | г) $11/14$. |

1.2. Даны последовательно вершины выпуклого четырехугольника: $A(-1,2)$, $B(5,4)$, $C(7,-2)$, $D(1,-4)$. Точка пересечения его диагоналей имеет координаты:

3.2. Определитель матрицы $A = \begin{pmatrix} 4 & -1 \\ a & 2 \end{pmatrix}$ равен 0, $|A| = 0$, если параметр a равен:

а) 8; в) -8;

б) 6; г) -4.

3.3. Определитель матрицы $A = \begin{pmatrix} 1 & 0 & 1 \\ -2 & 3 & 1 \\ 4 & 0 & -1 \end{pmatrix}$ равен:

- Правильный ответ: -15.

3.4. Решить систему линейных уравнений:
$$\begin{cases} x - 2y = 5 \\ 3x + 4y = -5 \end{cases}$$

- Правильный ответ: $x = 1$; $y = -2$.

3.5. Решить систему линейных уравнений:
$$\begin{cases} 2x - y + z = 0 \\ x + 3y - 2z = 5 \\ 3x - z = 5 \end{cases}$$

- Правильный ответ: $x = 1$; $y = 0$; $z = -2$.

Тестирование проводилось после изучения соответствующей темы и группового решения и обсуждения подобных заданий студентами 1 курса ИЕСЭН специальности «регионоведение» (11 человек) и 1 курса ФП специальности «психология» (26 человек). К рассмотрению принимались работы, содержащие не менее 30% правильных ответов, такими оказались все 11 работ студентов ИЕСЭН и 18 работ студентов ФП, итого – 29 работ. Считалось, что студенты, сделавшие правильно только 1 или 2 задания ($\leq 20\%$) из-за пропусков или других причин, не освоили соответствующий раздел.

Тестирование в каждой группе проводилось в течение двух учебных часов по 6 аналогичным вариантам, что практически исключало возможность «обмена мнениями» внутри группы. Принималось, что

студент удовлетворительно освоил раздел, если в его работе было не менее 6 правильных ответов из 10 ($\geq 60\%$). Таких работ оказалось 17, из них – 10 успешных работ студентов ИЕСЭН и 7 работ студентов ФП. Низкий показатель «успешности» при тестировании студентов ФП связан с тем, что половина соответствующего потока студентов (13-я группа, «внебюджетники») отличается заметными пробелами в школьной программе по математике и большим процентом пропусков занятий.

Итак, успешными признаны 17 из 29 работ (59%). Для них средний показатель верных ответов составил 0,73 (73%), причем отличие этого показателя на разных факультетах незначительное, в пределах $\pm 0,01$ (1%).

Представляет интерес, насколько информативным является верный ответ студента на вопрос каждого из 10 заданий. Для этого, прежде всего, подсчитывался средний показатель правильных ответов, то есть относительное число верных ответов (ПО, %) на каждый вопрос задания по всей группе тестируемых. Полученные значения сведены в таблицу (табл. 1).

Таблица 1

Показатель «правильности» ответов на тестовые задания

№ задания	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5
ПО, (%)	100	70,6	82,4	41,2	88,2	82,4	82,4	47,1	82,4	64,7

Здесь выделяются следующие показатели правильности ответов:

а) на задание 1.1 ПО = 100%, что может говорить о чрезмерной «легкости» задания;

б) относительно низкие показатели ПО на задания 1.4 и 3.3 (соответственно, 41,2% и 47,1%). Ответы на эти задания являются высокоинформативными, так как характеризуют не только степень понимания студентом соответствующего материала, но и его «культуру работы с числами», т.е. умение четко и правильно проводить алгебраические выкладки

Кроме того, подсчитывалась «дифференцирующая способность» каждого из 10 заданий (ДСЗ). Методика расчета ДСЗ и его интерпретация даны в работе [2]. Нами в качестве ДСЗ принималась разность

(в %) успешных ответов на соответствующее задание среди 5 работ

(или $\frac{5}{17} \times 100 = 29\%$) с максимальным и минимальным показателями правильных ответов. Характеристика ДСЗ используется для определения возможности задания разделять (дифференцировать) испытуемых по уровню знаний. Предполагается, что, чем выше ДСЗ, тем задание более «надежно». Полученные значения ДСЗ приведены в таблице 2.

Таблица 2

Расчетные значения ДСЗ для вариантов задания

№ задания	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5
ДСЗ (%)	0	20	20	40	0	40	40	20	40	0

В соответствии с принятой классификацией, показатель ДСЗ считается «хорошим» (достаточно высокая дифференцирующая способность), если он попадает в диапазон 31 – 40 %, «средним» – в диапазоне 21–30 % (желательна доработка задания) и «низким» – в диапазоне 11–20 % (требуется переработка задания). Как видим, «хорошие» показатели дифференцирующей способности проявились для заданий: 1.4, 3.1, 3.2, 3.4 (то есть эти задания вполне пригодны для тестирования). На грани «низкая – средняя», ДСЗ для заданий 1.2, 1.3 и 3.3, что говорит о желательности доработки (изменения) заданий.

В целом, принимая в расчет значения таблиц 1 и 2, приходим к *заключению*:

1. Задания 1.4, 3.1, 3.2, 3.4 обладают достаточно высокой дифференцирующей способностью и вполне пригодны для тестирования.

2. Задания 1.2 и 3.3 можно сохранить без изменения из-за относительно невысокого показателя правильных ответов (табл. 1). По той же причине можно сохранить и задание 3.5.

3. Задания 1.1 и 1.5 однозначно требуют переработки, а задание 1.3 желательно доработать (например, изменить вид альтернативных ответов, сделав некоторые из них более «близкими»).

Таким образом, методика оценки качества тостовых знаний, основанная на сопоставлении показателей «правильности» ответов на

тестовые задания (табл. 1) и значений ДСЗ (табл. 2), позволяет достаточно гибко выявлять тестопригодность заданий.

Библиографический список

1. *Вдовин, О.С.* Математика: учебно-методический комплекс / О.С. Вдовин. – Новосибирск: НГПУ, 2006. – С. 94–102.

2. *Величко, А.В.* Банк тестовых заданий по теории и методике обучения физике / А.В. Величко // Вестник педагогических инноваций. Научно-практический журнал. – 2008. – № 2 (14). – С. 123–145.

TESTING RESULTS AND QUALITY ESTIMATION OF TEST TASKS ON GEOMETRY AND ALGEBRA FOR STUDENTS OF NON-MATHEMATICAL SPECIALTIES

O.S. Vdovin

Testing results on the section “Analytic geometry and linear algebra” of first-year students of the specialties “regional studies” and “psychology” are presented.

Key words: evaluation of students’ knowledge, test tasks quality, differentiating ability of a task.



Б

Бородина-Глебская Елена Адольфовна – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики ИЕСЭН Новосибирского государственного педагогического университета.

В

Вдовин Олег Степанович – кандидат биологических наук, доцент кафедры высшей математики физического факультета Новосибирского государственного педагогического университета.

Г

Губарев Василий Васильевич – доктор технических наук, профессор, академик РАЕН, академик Академии информатизации, заведующий кафедрой вычислительной техники Новосибирского государственного технического университета.

Гудкова Татьяна Викторовна – старший преподаватель кафедры частных дидактик, педагогики и психологии физического факультета Новосибирского государственного педагогического университета.

Д

Дмитриева Лариса Адольфовна – старший преподаватель кафедры информатики и дискретной математики Новосибирского государственного педагогического университета.

К

Коваленко Алла Валериевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры лингвистического образования и межкультурной коммуникации Сургутского государственного педагогического университета.

Козырева Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования Кузбасской государственной педагогической академии.

Кропачева Татьяна Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой естественно-математических дисциплин и методики преподавания Кузбасской государственной педагогической академии.

Л

Латуха Ольга Александровна – кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры экономики и управления в здравоохранении Новосибирского государственного медицинского университета.

М

Михальцова Любовь Филипповна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования Кузбасской государственной педагогической академии.

Михеенко Ольга Иосифовна – кандидат технических наук, доцент кафедры химии ИЕСЭН Новосибирского государственного педагогического университета.

Морозова Татьяна Васильевна – доцент кафедры философии Новосибирского государственного педагогического университета.

С

Сивохина Любовь Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры зоологии и методики обучения биологии ИЕСЭН Новосибирского государственного педагогического университета.

Ц

Царева Светлана Евгеньевна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии детства Новосибирского государственного педагогического университета.

Щ

Щербакова Ирина Викторовна – старший преподаватель кафедры естественно-математических дисциплин и методики преподавания Кузбасской государственной педагогической академии.

Я

Яковенко Татьяна Дмитриевна – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики ИЕСЭН Новосибирского государственного педагогического университета.

Вестник педагогических инноваций

Научно-практический журнал

Редактор – *Е.Н. Ряшенцева*
Компьютерная верстка – *И.С. Сидоренко*

Подписано в печать 20.12.08 г. Формат бумаги 60x84/16.
Печать RISO. Уч.-изд. л. 10,1. Усл. печ. л. 9,4. Тираж 500 экз.
Заказ № .

Отпечатано: 630090, г. Новосибирск, ул. Пирогова, 34
Типография «ИП Плужниковой О.Ф.»