СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ **1/2007**
Научно-теоретическое издание

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

Главный редактор:
В. А. Беловолов

Председатель редакционного совета:
В. А. Сластенин

Председатель редакционной коллегии:
П. В. Лепин

Редакционная коллегия:
А. Ж. Жафяров
С. П. Беловолова
Р. И. Айзман
Р. О. Агавелян
Т. И. Березина
В. А. Зверев
Н. В. Дмитриева
В. Г. Леонтьев
В. И. Матис
В. С. Нургалеев
О. Д. Олейникова
В. А. Ситаров
Л. И. Холина
А. А. Чернобров

Редакционный совет:
А. Н. Алексеев (Якутск)
Р. М. Асадуллин (Уфа, Башкорстан)
Э. С. Бука (Красноярск)
В. Б. Гаргай (Новосибирск)
С. А. Гильманов (Ханты-Мансийск)
Н. С. Гусельников (Ишим, Тюмен. обл.)
Д. А. Данилов (Якутск)
А. Е. Дмитриев (Москва)
В. А. Дмитриенко (Томск)
Н. Г. Дубровский (Кызыл, Тыва)
В. В. Иванов (Новосибирск)
И. Ф. Исаев (Белгород)
Л. И. Лурье (Пермь)
В. П. Казначеев (Новосибирск)
С. В. Калмыков (Улан-Удэ, Бурятия)
Н. Э. Касаткина (Кемерово)
Т. К. Клименко (Чита)
В. А. Кузьмин (Абакан, Хакасия)
Л. Н. Куликова (Хабаровск)
В. М. Лопаткин (Барнаул)
А. Я. Найн (Челябинск)
В. П. Никишаева (Бийск)
А. Н. Орлов (Барнаул)
Т. Н. Петрова (Чебоксары, Чувашия)
С. М. Редлих (Новокузнецк)
В. Ф. Романов (Магнитогорск)
Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия)
Ю. В. Сенько (Барнаул)
А. И. Субетто (Санкт-Петербург)
Ю. В. Табакаев (Горно-Алтайск)

ISSN 1813-4718

Учредитель:Новосибирский государственный педагогический университет.
Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,
телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.
Свидетельство о регистрации ПИ №77 - 16812 от 20.11. 2003.
Распространяется по подписке и в розницу.
Подписной индекс по каталогу «Почта России» – 32358
© Новосибирский государственный педагогический университет, 2007

Выходит 7 раз в год.
Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.
Ссылка на журнал обязательна.

Выпускающий редактор: *Т. К. Коробкова*
Оператор электронной верстки: *О. А. Корлякова*

Адрес редакции: 630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, НГПУ.
Тел/факс: 8 (383) 268-12-95, 268-11-55. E-mail: journal.nspu@mail.ru, vabelovolov@mail.ru
Формат 70x108/16. Печать RISO. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 32,5. Уч.-изд. л. 19,83.
Подписано в печать: 17.01.2007 Тираж 1000 экз. Заказ № 859.
ООО «Немо Пресс». 630001, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1. Тел/факс:(383) 226-40-13

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. **В Высшей аттестационной комиссии**

Н. И. Загузов. Проблемы и перспективы аттестации научных и научно-педагогических работников в России 4
Положение о Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации 22
Положение об экспертном совете Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации 26
О Перечне ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук 29
Из «Перечня ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук (2006 г.)» 30
Информационное сообщение 30
Информационное письмо 30

Раздел II. **В Учебно-методическом объединении по специальностям педагогического образования**

Л. П. Ковригина, М. А. Олейникова, В. А. Беловолов. Правильный выбор приоритетов в деятельности системы образования 32

Раздел III. **Профессиональное образование**

В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. Готовность педагога к инновационной деятельности ..42
Б. Е. Фишман. Педагогическая поддержка саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: концептуальные основы региональной системы 49
В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько. Системные аспекты инструментальной дидактики как новой образовательной технологии 60
И. П. Лебедева. Дидактические подходы к обучению математике на основе использования электронных образовательных ресурсов 68

Раздел IV. **Концептуальные основания философии образования**

С. А. Гончаров. Герменевтика как культурфилософская и прикладная проблема современного университетского образования 76
Т. Ф. Кузнецова. Философия, философская культура и гуманитаризация высшего образования 81
А. Н. Галагузов. Корпоративное образование: сущность и проблемы 89

Раздел V. **Формирование культуры личности**

Л. И. Лурье. Искусство педагогического общения 98
С. Н. Батракова. Методологические проблемы становления педагогического процесса формирования целостной личности 112
Н. Е. Щуркова. Профессиональный тренинг в системе педагогического образования 124
В. А. Ситаров, Л. В. Романюк, М. В. Луговой. Жизнеспособность «Концепции воспитания жизнеспособных поколений» 134
Л. С. Перевозчикова. Конструктивное самоутверждение личности как философская проблема 138

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

И. Ю. Юрочкина. Сущность и особенности внешкольного образования в Западной Сибири в конце XIX — начале XX в 146

Раздел VII. **Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве**

А. В. Хажин. Этнопедагогическое воспитание студентов вуза физической культуры 154

Раздел VIII. **Повышение квалификации педагогических кадров**

А. Н. Худин. Управленческий контекст устойчивого развития образовательного процесса в вузе 161

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

Г. Х. Манюрова. Самостоятельная работа и познавательная самостоятельность как психолого-педагогические категории 170
И. Г. Бессонова. Модель формирования профессиональной рефлексии будущего педагога 176

Раздел X. **Психологические исследования**

О. А. Кожевникова. Рефлексия и идентичность как психологические условия адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в социуме 184
О. Ю. Данилова. Проблема формирования эмоционального благополучия личности в психологической науке и ее взаимосвязь с индивидуально-типологическими особенностями человека 192

Раздел XI. **Образование. Безопасность. Здоровье**

С. Г. Сериков, О. А. Клестова, М. Е. Коржова. Концептуальные подходы к обеспечению сочетания умственных и физических нагрузок учащихся в здоровьесберегающем образовательном процессе 202
О. В. Ендропов. Современные проблемы наследственности и двигательные возможности человека 209

Раздел XII. **Хроника научных событий**

В. А. Ситаров, В. В. Ковров, Л. Е. Сикорская. Педагогика и образование XXI в. 215

Раздел XIII. **В диссертационных советах**

Аннотации диссертаций на соискание ученой степени доктора, кандидата педагогических, психологических наук 219
Информация о диссертационных советах 236
О новых книгах: ***А. Я. Найн, О. Л. Назарова, В. И. Кондрух.*** Развитие профессионально значимых качеств будущих специалистов физической культуры 241
Правила оформления статей 243
Авторы номера 244
Summary 246
Указатель статей, опубликованных в 2006 г. 251

РАЗДЕЛ I
В ВЫСШЕЙ АТТЕСТАЦИОННОЙ КОМИССИИ

УДК 378+001

Н. И. Загузов

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ АТТЕСТАЦИИ НАУЧНЫХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В РОССИИ

Проблемы и перспективы развития современной системы аттестации научных и научно-педагогических работников волнуют аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук, докторантов и соискателей ученой степени доктора наук, научных руководителей и научных консультантов, руководителей диссертационных советов.

Напомню, что система аттестации научных кадров в России начала складываться с 1764 г. (9 июня), когда был подписан указ «О происхождении кандидатов, обучающихся медицине, в доктора сего факультета по собственной медицинской коллегии экзаменам».

До 1917 г. в России были установлены ученые звания на европейский манер – магистр и доктор наук, а 1 октября 1918 г. постановлением Совета Народных Комиссаров «О некоторых изменениях в составе и устройстве государственных ученых и высших учебных заведений Российской Республики» ученые звания были отменены, что, конечно же, нанесло удар по развитию отечественной науки.

В 1925 г., 10 июня, Наркомпросом принимается решение «О подготовке научных работников, которое заложило основу современной подготовки научных и научно-педагогических работников. И только 13 января 1934 г. по решению Совета Народных Комиссаров Союза ССР были установлены ученые степени кандидата и доктора наук и ученые звания доцента и профессора.

В этом же году 17 апреля создается Высшая аттестационная комиссия при Всесоюзном комитете по высшему техническому образованию. За 72 года Высшая аттестационная комиссия неоднократно меняла свою принадлежность, оставаясь высшим аттестационным органом страны, которому было поручено проводить экспертизу кандидатских и докторских диссертаций, присуждать ученые степени кандидата и доктора наук и присваивать ученые звания доцента и профессора по специальности.

За эти годы ВАК находилась в ведении Министерства образования, Совета Министров, Министерства науки и технологий, была самостоятельным Высшим аттестационным комитетом, в 1998 г. отошла к Министерству образования России, а с июня 2004 г. аппарат ВАК России работает при Федеральной службе по надзору в области образования и науки Министерства образования и науки России, тогда как Высшая аттестационная комиссия переходит в ведение Министерства науки и образования Российской Федерации.

В декабре 2005 г. председателем Высшей аттестационной комиссии назначается академик М. П. Кирпичников.

Следует отметить, что Высшая аттестационная комиссия создавалась как общественно-государственный орган аттестации научных и научно-педагогических работников. **Одной из основных задач ВАК России стала экспертиза кандидатских и докторских диссертаций и присуждение ученых степеней кандидата и доктора наук.**

ВАК ведет большую работу по совершенствованию нормативно-правовых документов деятельности Высшей аттестационной комиссии и диссертационных советов в области аттестации специалистов высшей квалификации. Так, в 2002 г. по инициативе Высшей аттестационной комиссии были внесены изменения в Федеральный закон «О науке и государственной научно-технической политике». Изменения были посвящены введению Единого реестра ученых степеней и ученых званий. В России установлены ученые степени кандидата и доктора наук; ученые звания профессора и доцента по специальности; профессора и доцента по кафедре. Кроме того, было определено, что «Правом выдачи дипломов, подтверждающих присуждение предусмотренных государственной системой аттестации ученых степеней, и правом выдачи аттестатов, подтверждающих присвоение предусмотренных государственной системой аттестации ученых званий, обладает специально уполномоченный на то Правительством Российской Федерации федеральный орган исполнительной власти», т. е. законодательно было закреплено, что на территории Российской Федерации могут официально признаваться только дипломы и аттестаты, выданные Высшей аттестационной комиссией. Это связано, прежде всего, с тем, что в последнее время увеличилось количество дипломов и аттестатов, выдаваемых Межакадемической высшей аттестационной комиссией, которая никакого отношения к государственной системе аттестации не имеет.

Дипломы и аттестаты, выданные указанной комиссией, не дают возможности их обладателям входить в состав диссертационных советов, получать надбавки к заработной плате за ученые степени и звания, а «кандидаты наук» – обладатели таких дипломов не могут защищать докторские диссертации в диссертационных советах, создаваемых ВАК России. Такие случаи в практике работы имелись, и даже после успешной защиты диссертации в диссертационном совете ВАК был вынужден возвращать аттестационные дела по месту их защиты.

Совсем недавно был весьма интересный случай, когда академик РАН, председатель экспертного совета по экономике ВАК, получил письмо, в котором ему предлагалось оказать помощь в подготовке кандидатской диссертации по экономике. Его реакцию на это предложение можно было прочесть в «Российской газете». И таких случаев довольно много. В Интернете существуют сайты, на которых предлагаются подобные услуги.

Иногда смущает то, что такие вопросы активно обсуждаются людьми, не имеющими отношение к подготовке и аттестации научных кадров. Говоря о заказных работах, они напрочь исключают кафедры вузов и отделы, лаборатории НИИ, которые являются первичными звеньями в системе подготовки научных и научно-педагогических кадров.

Хочу привести выдержку из статьи «Доктора невидимого фронта», опубликованной в «Независимой газете» за 24 марта 2006 г.: «Вот недавно мы помогали человеку из Владивостока. Так вот, по его словам, там чуть ли не

на каждом шагу кандидатские дипломы продаются». Дипломы могут и продаваться, но, вопрос, куда с таким дипломом человек может пойти работать или учиться, – только украсить стену своего кабинета. Таких случаев в нашей практике встречается довольно много. Особенно это касается различных стран мира, в которые наши «кандидаты наук» едут работать. В ВАК поступают запросы о легитимности дипломов и аттестатов. И ответы ВАК не всегда совпадают с интересами подобных соискателей.

Следующий важный момент – это внесение Правительством Российской Федерации поправок в Положение о порядке присуждения ученых степеней (приказ № 227 от 20 апреля 2006 г.) и в Положение о порядке присвоения ученых званий (приказ № 228 от 20 апреля 2006 г.).

По закону постановление Правительства РФ вступает в силу с момента публикации в официальном издании (а это «Российская газета») плюс семь дней, т. е. с 10 мая 2006 г. изменения, которые внесены в указанные положения, вступили в силу.

Руководитель Рособрнадзора В. А. Болотов своим распоряжением рекомендовал завершить прием диссертаций к защите по старым нормативам до 15 июня 2006 г.

В настоящее время диссертационные советы продолжают работать по Положению о порядке присуждения ученых степеней, утвержденному 30 января 2002 г., № 74 с изменениями и дополнениями, внесенными 20 апреля 2006 г., № 227.

До принятия Министерством образования и науки Российской Федерации новых положений «О Высшей аттестационной комиссии», «О диссертационном совете», «Об экспертном совете» мы используем ныне действующие.

Остановимся подробнее на некоторых новых пунктах Положения о порядке присуждения ученых степеней.

1. Внесенные технические изменения, касающиеся принадлежности ВАК, разграничения функций между ВАК и Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки, на содержательную деятельность диссертационных советов не влияют.

2. Если ранее диссертационные советы создавались ВАК, то согласно изменениям, они создаются Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки в широко известных своими научными достижениями в соответствующей отрасли знаний высших учебных заведениях, получивших государственную аккредитацию федерального органа управления высшим образованием, а также при научных организациях на основании заключения Высшей аттестационной комиссии и ходатайств указанных организаций.

3. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки приостанавливает или прекращает деятельность диссертационных советов на основании заключения ВАК или за нарушения, установленные настоящим Положением.

4. Министерство образования и науки разрабатывает и утверждает формы дипломов докторов и кандидатов наук государственного образца, устанавливает порядок их выдачи Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки.

5. Большие изменения внесены для соискателей, желающих защитить

диссертацию в виде научного доклада: кроме разрешения ВАК, для защиты необходимо иметь не менее 50 научных работ, опубликованных в ведущих научных рецензируемых журналах и изданиях.

6. Основные научные результаты диссертации должны быть опубликованы в научных изданиях (п. 11 Положения).

Основные научные результаты докторской диссертации должны быть опубликованы в ведущих рецензируемых научных журналах и изданиях. Довольно часто возникают вопросы, сколько публикаций должно быть. Ответ прост: основные защищаемые положения должны быть опубликованы. Если их в диссертации 5, то 5, если 10 – то все 10. Результаты кандидатской диссертации должны быть опубликованы хотя бы в одном ведущем рецензируемом журнале или издании.

Перечень указанных журналов и изданий определяется Высшей аттестационной комиссией.

В настоящее время создана специальная группа ВАК, которой поручено разработать принципы включения журналов и изданий в перечень ВАК. Работа идет, но окончательных результатов пока нет. Все предложения комиссии будут обсуждаться на заседаниях экспертных советов и заседании Высшей аттестационной комиссии, после чего будут введены в действие. Ориентировочно, такая работа должна быть закончена к концу 2006 г.

В Положении появилось дополнение о том, что к опубликованным работам относятся публикации в электронных научных изданиях, зарегистрированных в федеральном государственном унитарном предприятии «Научно-технический центр "Информрегистр"». Таких изданий на сегодняшний день зарегистрировано 26.

7. Важно обратить внимание на то, что отныне запрещено руководителям и заместителям руководителей органов государственной исполнительной власти защищать диссертации в диссертационных советах подведомственных организаций. Ранее по разрешению ВАК такое допускалось.

8. Порядок принятия диссертаций к защите изложен в п. 18–19:

При принятии к защите докторской диссертации диссертационный совет не позднее чем за три месяца до защиты представляет в Федеральную службу по надзору в сфере образования и науки для опубликования в Бюллетене Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации и размещения на официальном сайте Высшей аттестационной комиссии в сети Интернет текст объявления, в котором указываются фамилия, имя и отчество соискателя, название диссертации, шифр специальности и отрасли наук (в соответствии с номенклатурой специальностей научных работников), название и адрес диссертационного совета, а также автореферат диссертации для размещения на указанном сайте. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки не позднее чем за месяц до защиты размещает на указанном сайте автореферат и текст объявления.

При принятии к защите кандидатской диссертации диссертационный совет размещает на официальном сайте организации, при которой он создан, в сети Интернет не позднее чем за месяц до защиты автореферат и текст объявления, в котором указываются фамилия, имя и отчество соискателя, название диссертации, шифр специальности и отрасли наук (в соот-

ветствии с номенклатурой специальностей научных работников), название и адрес диссертационного совета.

Текст объявления о защите докторской диссертации с указанием номера Бюллетеня Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации, в котором он был опубликован, и даты размещения на официальном сайте Высшей аттестационной комиссии в сети Интернет, а также текст объявления о защите кандидатской диссертации с указанием даты размещения на официальном сайте организации, при которой создан диссертационный совет, в сети Интернет приобщается к аттестационным делам соискателей.

Типовой текст объявления и порядок оплаты его публикации в Бюллетене Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации устанавливаются Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки.

Защита докторской диссертации проводится после опубликования текста объявления в Бюллетене Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации и размещения на сайте Высшей аттестационной комиссии в сети Интернет автореферата и текста объявления, а защита кандидатской – после размещения на сайте организации, при которой создан диссертационный совет, в сети Интернет автореферата и текста объявления.

Диссертационный совет принимает кандидатскую диссертацию к защите не позднее чем через два месяца и докторскую – не позднее чем через четыре месяца со дня подачи соискателем всех необходимых документов или предоставляет соискателю в указанные сроки мотивированное заключение об отказе в приеме диссертации к защите.

9. В старом Положении докторским советам давалось право проводить защиту кандидатских диссертаций половинным составом, а в настоящее время это отменено.

В Положении отмечено, что перечень кандидатских экзаменов устанавливает ВАК России.

Минобразования России приказом № 696 от 17 февраля 2004 г. утвердило перечень кандидатских экзаменов, сдаваемых соискателями ученой степени кандидата наук:

– история и философия науки;
– иностранный язык;
– специальная дисциплина в связи с темой диссертации.

Приказом № 697 от того же числа были утверждены программы кандидатских экзаменов и сроки их введения в действие.

С 1 июля 2004 г. введены программы по иностранному языку и специальным дисциплинам; с 1 июля 2005 г. – по истории и философии науки.

Все кандидатские экзамены, сданные по старым программам, действительны до 2009 г.

Перечень программ кандидатских экзаменов приводится в разделе «Справочные материалы» сайта ВАК России (vak.ed.gov.ru). Перечень программ кандидатских экзаменов и адреса их заказа опубликованы в Бюллетене ВАК России № 4 за 2004 г.

До принятия новых методических рекомендаций по приему экзаменов

кандидатского минимума рекомендуется пользоваться порядком, определенным приказом № 814 от 27.03.1998 Минобразования России с изменениями и дополнениями, определенными приказами Минобразования России от 16.03.2000 № 789 и от 27.11.2000 № 3410. По результатам сдачи кандидатских экзаменов производится оформление и выдача удостоверений установленной ранее формы.

Диссертационным советам предписывается с 1 июля 2004 г. при необходимости направлять соискателей, имеющих профессиональное высшее образование, не соответствующее отрасли науки, по которой подготовлена диссертация, на сдачу кандидатских экзаменов по общенаучной применительно к данной отрасли науки дисциплине в соответствии с п.13 Положения о порядке присуждения ученых степеней. При этом к названной категории соискателей ученой степени кандидата наук не относятся лица, прошедшие подготовку в аспирантуре в рамках данной отрасли науки. Прием экзаменов по общенаучной дисциплине проводится в организации, где действует диссертационный совет, принявший решение о направлении соискателя для сдачи кандидатского экзамена. Требования к созданию комиссии те же, что и для сдачи кандидатского экзамена по специальной дисциплине. Программа кандидатского экзамена по общенаучной дисциплине определяется ученым советом организации, где функционирует диссертационный совет. В качестве документа выдается отдельное удостоверение о сдаче кандидатского экзамена.

В 2001 г. были созданы и введены в действие паспорта научных специальностей, что позволило аспирантам, докторантам и соискателям ученых степеней более четко определять специальности, по которым они выполняют диссертационные исследования, а руководителям диссертационных советов четко отслеживать научные специальности при приеме диссертаций к защите в диссертационных советах. Однако не всегда диссертационные советы пользуются паспортами специальностей, поэтому допускают нарушения при приеме к защите диссертаций. Особенно часто принимаются не по специальности диссертации в рамках научной специальности 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования и специальности 08.00.05 – Экономика и управление народным хозяйством. Диссертации, выполненные по политологии, защищают по социологии управления.

Работа по совершенствованию паспортов научных специальностей продолжается, и право научной общественности – принять участие в их совершенствовании.

В целях повышения информированности научной общественности о предполагаемых защитах докторских диссертаций было принято решение о публикации объявлений о защите диссертаций в Бюллетене Высшей аттестационной комиссии Минобразования России. Однако до сих пор в объявлениях допускаются ошибки: не указываются названия диссертаций, специальность, сроки защиты, объявления представляются с нарушениями сроков их подачи.

Как показал анализ защищенных докторских диссертаций, даже после утверждения Положения о порядке присуждения ученых степеней в 2002 г. отдельные диссертационные советы до настоящего времени принимают к защите докторские диссертации без публикации основных результатов диссертационного исследования в журналах из перечня, определенного ВАК

России. Все это послужило тому, что Президиум ВАК еще раз обратил внимание диссертационных советов на то, что с 1 июля 2004 г. запрещается принимать к защите диссертации, основные результаты которых не опубликованы в ведущих научных журналах.

Сейчас вопрос решается просто: если нет публикаций в ведущих научных журналах, то диссертация возвращается в диссертационный совет для перезащиты.

В настоящее время перечень ведущих научных журналов включает в себя 1105 журналов. Он периодически, 1–2 раза в год, пересматривается на заседании Пленума ВАК, что дает возможность пополнять или сокращать этот перечень.

Следующий очень важный вопрос, которым приходится заниматься экспертным советам и Высшей аттестационной комиссии – это совершенствование Номенклатуры специальностей научных работников. Эта работа, как правило, проводится 1 раз в 5 лет.

Наряду с разработкой нормативных документов ВАК России постоянно совершенствует сеть диссертационных советов. Наибольшее количество диссертационных советов создано по экономическим – 369 и педагогическим специальностям – 232.

Мониторинг деятельности диссертационных советов и качества диссертационных исследований позволяет контролировать работу диссертационных советов, выявлять грубые нарушения при приеме к защите и защите диссертаций и принимать соответствующие меры по приостановке деятельности диссертационных советов или их закрытию. Так, в 2004 г. за различные нарушения приостановлена деятельность 7, а в 2005 г. 9 диссертационных советов по гуманитарным и общественным наукам.

Новый председатель ВАК М. П. Кирпичников выступает за сокращение числа диссертационных советов, отмену разовых диссертационных советов и сети резервных диссертационных советов и кандидатских диссертационных советов. Предлагается создать несколько советов при ведущих научно-исследовательских институтах системы РАН, в которых будет разрешено защищаться государственным чиновникам. Основные приоритеты будут отдаваться созданию докторских и региональных и межрегиональных диссертационных советов.

Все это будет возможно после принятия Положения о диссертационном совете.

В проект Положения о диссертационном совете заложены следующие новые позиции.

Как я уже говорил, приоритеты в создании диссертационных советов отдаются докторским советам.

В пункте 1.3 проекта Положения сказано, что состав членов диссертационного совета, утверждаемый Рособрнадзором, должен удовлетворять следующим требованиям:

– в составе совета по защите докторских и кандидатских диссертаций должно быть не менее семи докторов наук по каждой отрасли науки каждой специальности совета, в том числе не менее пяти докторов наук по каждой отрасли науки каждой специальности совета, имеющих основным местом работы организацию, при которой создается совет;

– в составе совета по защите кандидатских диссертаций должно быть не

менее пяти докторов наук по каждой специальности совета, в том числе не менее трех докторов наук по каждой отрасли науки каждой специальности совета, имеющих основным местом работы организацию, при которой создается совет;

– количество сотрудников, имеющих основным местом работы организацию, при которой создается совет, должно быть не менее 60% состава совета;

– каждый специалист в составе диссертационного совета представляет только одну специальность по одной отрасли науки;

– доктор или кандидат наук, независимо от участия в работе советов по присуждению ученых степеней по месту основной работы, может состоять членом только двух диссертационных советов в сторонних организациях;

– в составе совета могут быть члены совета по специальностям, близким по научному содержанию к специальностям совета (смежным специальностям);

– в состав совета по каждой специальности, по которой ему предоставлено право защиты диссертаций, включаются специалисты из других организаций;

– для включения специалиста в состав диссертационного совета необходимо его письменное согласие.

Количество членов диссертационного совета должно быть не менее 15 и, как правило, не более 25 человек.

Диссертационные советы создаются для рассмотрения докторских и кандидатских диссертаций, как правило, по нескольким, но не более чем по пяти специальностям.

Согласно п. 2.2, диссертационный совет принимает диссертацию к защите и назначает официальных оппонентов, ведущую организацию, дату защиты, определяет дополнительный список рассылки автореферата, разрешает печатание автореферата на правах рукописи и в необходимых случаях принимает решение о введении в состав совета в установленном порядке дополнительных членов.

Правомочность заседания диссертационного совета определяется в соответствии с требованиями п. 28 Положения о порядке присуждения ученых степеней. Решение совета о приеме диссертаций к защите считается положительным, если за него в результате открытого голосования проголосовало простое большинство членов совета, участвовавших в заседании. О процедуре принятия диссертации к защите мы уже говорили, рассматривая Положение о порядке присуждения ученых степеней.

Извещение о предстоящей защите с указанием адреса, даты и времени осуществляется диссертационным советом заблаговременно, не позднее, чем за один месяц до защиты, путем рассылки авторефератов по списку согласно приложению № 9 к рассматриваемому Положению и дополнительному списку, утвержденному диссертационным советом.

Анализ количества защищенных и утвержденных ВАК России докторских и кандидатских диссертаций показал, что в последнее время произошли перемены в распределении количества защищаемых диссертаций по блокам специальностей. Так, если в 1990 г. 45% диссертаций защищалось по естественным и инженерным специальностям, а по гуманитарным специ-

альностям около 21%, то в 2005 г. более 45% диссертаций защищалось по гуманитарным и общественным наукам, более 22% – по естественным и инженерным и 28% – по медико-биологическим наукам. Такое перераспределение, очевидно, связано со сложностью выполнения научных разработок в области естественных и инженерных наук, отсутствием необходимого оборудования.

Наибольший спад количества диссертаций прослеживается по техническим и физико-математическим наукам, а наибольший подъем – по экономическим и педагогическим.

В послевоенные годы на одну докторскую диссертацию приходилось не менее 10 кандидатских, в 80-е годы – около 6–7 работ, а в 2005 г. в среднем на одну докторскую диссертацию приходилось 9,5 кандидатской работы в гуманитарных и общественных науках, а в естественных и инженерных – 5.

Рост количества диссертаций по гуманитарным и общественным наукам в последние годы связан с устойчивым интересом исследователей к экономическим, педагогическим и юридическим наукам, повышением интереса к политологии, социологии и культурологии.

Особый рост популярности в последнее время у так называемой бизнес-элиты вызывают специальности экономического и юридического профиля.

Так, по оценкам экспертных советов по экономике ежегодно 25–27 % докторских и более 35% кандидатских диссертаций защищают соискатели, работающие не в научной сфере, а во властных структурах, в бизнесе и других организационно-управленческих структурах. Следует отметить и то, что диссертации на соискание ученой степени кандидата и доктора социологических наук защищают соискатели, не имеющие базового социологического образования.

Так, 16 июня 2006 г. из авторов 30 снятых с контроля кандидатских диссертаций базовое социологическое образование имели только 9 человек, остальные – инженеры, медики, военные, специалисты сельскохозяйственного производства и т. д.

Высшая аттестационная комиссия является источником ценной для научной общественности информации. В ВАК ежегодно поступает до 5 тыс. докторских и до 30 тыс. кандидатских аттестационных дел. В 2004 г. в ВАК поступило около 5 тыс. докторских и более 30 тыс. кандидатских диссертаций – это уровень 1990 г., когда Высшая аттестационная комиссия обслуживала СССР.

Информация, которая содержится в аттестационных делах, может использоваться при:

1) анализе тематики диссертационных исследований, теоретической и прикладной значимости диссертационных исследований;

2) информационном обеспечении прогнозирования и развития приоритетных направлений научных исследований в целом и диссертационных работ в частности.

Постоянно накапливаемая в ВАК информация позволяет решать задачи оценки деятельности научных школ и направлений в области гуманитарных и общественных наук, прогнозировать потребности в подготовке научных и научно-педагогических кадров по общественным и гуманитарным наукам.

В настоящее время информационная система ВАК имеет следующие базы данных:

– база данных «Ученые России» содержит информацию о докторах наук, утвержденных ВАК России в 1993–2004 гг., и кандидатах наук, утвержденных в 1997–2004 гг. База данных содержит информацию о защищенных и утвержденных ВАК России докторских и кандидатских диссертациях;

– база данных «Диссертационные советы» создана для работы с диссертационными советами и содержит информацию обо всех диссертационных советах, созданных на территории Российской Федерации и в Республике Таджикистан, а также ученых, которые входят в составы указанных диссертационных советов;

– база «Отчет» позволяет накапливать информацию о работе диссертационных советов и обеспечивать подготовку справочного материала по итогам деятельности диссертационных советов.

Важной составной частью системы аттестации являются диссертационные советы.

В настоящее время наиболее важными являются три проблемы в деятельности диссертационных советов и соответственно кафедр, на которых выполняются диссертационные исследования.

Во-первых, выбор, определение и обоснование темы диссертационного исследования. Слабая проработка приоритетных научных направлений, базы данных о диссертационных исследованиях не дают возможность определить то направление диссертационного поиска, которое не исследовано и актуально для развития той или иной области научного знания.

Темы некоторых диссертационных работ не дают представление о решаемой исследовательской проблеме, а иногда не соответствует целям и задачам диссертационного исследования.

Приведу некоторые названия диссертаций: экономика – «Человеческий потенциал экономического развития»; юриспруденция – «Доступность правосудия в арбитражном и гражданском процессе: основные проблемы»; педагогика – «Обучение военнослужащих организации физической подготовки»; филология – «Европейская риторическая традиция: три пространства шекспировской метафоры»; искусствоведение – «Творческая и педагогическая деятельность Е. Е. Моисеенко»; культурология – «Традиции садово-паркового искусства в контексте истории китайской культуры»; философия – «Миграция как способ существования общества (социально-философский анализ)».

Хочу отметить, что степень доктора наук присуждается за решение крупной научной проблемы, а ученая степень кандидата наук – за решение актуальной научной задачи, а не за анализ, который является инструментом научно-исследовательской деятельности.

Я думаю, нет необходимости перечислять и дальше названия защищенных диссертаций и редактировать их названия. Это дело большого круга ученых, которые работают с соискателем прежде чем выпустить его на защиту.

А все замечания по некорректным формулировкам названий диссертаций получают диссертационные советы, и иногда из-за этого их деятельность приостанавливается.

Во-вторых, как показывает анализ диссертаций по гуманитарным и общественным наукам, остается низким уровень научного анализа, проведенного в диссертациях. В Высшую аттестационную комиссию поступают диссертации, в которых теоретические положения не конкретны, а иногда даже не имеют отношения к предмету проведенного исследования. В диссертациях страдает логика определения научных задач и их соотношения с теоретической и прикладной значимостью, положениями, выносимыми на защиту.

В-третьих, соискатели и диссертационные советы не могут четко, конкретно описать те научные результаты, которые получены в процессе диссертационного исследования. Формулируя научную новизну диссертационного исследования, необходимо сопоставить полученные результаты с тем, что уже разработано в науке, и акцентировать внимание на том новом, что внесено в развитие теории вопроса.

К типичным недостаткам при описании научной новизны диссертационного исследования можно отнести следующие: перечисление основных вопросов, исследованных в диссертации, без конкретизации полученных лично автором результатов.

Нельзя не затронуть вопрос о языке и стиле диссертаций.

В Бюллетене ВАК № 2 за 2000 г. была опубликована статья академика В. Г. Костомарова, председателя экспертного совета по филологии и искусствоведению, «О языке и стиле диссертаций». Прошло пять лет, а ситуация почти не изменилась.

1. Названия диссертаций зачастую не выдерживают никакой критики. С момента публикации объявлений о защите диссертаций в Бюллетене ВАК можно проследить удивительные названия, которые не несут в себе никаких научных проблем или задач.

2. В диссертациях следует стремиться к сжатости изложения. Многословие часто приводит к пустословию и порождает неточности.

3. При изложении научного материала нужно использовать профессиональный научный язык, но следует выбирать наиболее простые и четкие слова, доступные не только ученым, но и тем потребителям научной продукции, которые могут использовать диссертации в решении своих практических задач.

4. Наукообразный язык не должен скрывать отсутствие всякой теоретической или практической новизны диссертационного исследования.

5. Диссертации должны быть умеренными в цитировании, которое неоправданно обильно в диссертациях по гуманитарным и общественным наукам. Это зачастую свидетельствует не о начитанности исследователя, а об отсутствии собственной научной мысли. Особенно следует предостеречь от вторичного цитирования, которое поражает неточности и ошибки, кочующие из одной диссертации в другую. Следует приучать соискателей цитировать только по первоисточнику.

6. Необходимо обратить внимание на излишнюю работу по созданию и обоснованию новых терминов, а также заимствование для диссертаций по гуманитарным и общественным наукам терминов из других наук, без должного их обоснования[1].

Экспертиза защищенных диссертаций возложена на экспертные со-

[1] Более подробно см.: Костомаров, В. Г. // Бюл. ВАК Минобразования России. – 2000. – № 2. – С. 1–4.

веты ВАК России. Экспертизу диссертаций по гуманитарным и общественным наукам осуществляют шесть экспертных советов – это экспертные советы по экономике; педагогике и психологии; философии, социологии и культурологии; филологии и искусствоведению; истории; политологии.

Следует отметить, что полной теории научной экспертизы в настоящее время не разработано, что может послужить одним из направлений будущих научных исследований в области аттестации научных и научно-педагогических работников. Экспертным советам приходится решать сложные практические задачи, основываясь на компетентности экспертов, их широком научном кругозоре, знании исследовательского поля науки, в области которой приходится работать.

В целостной экспертизе диссертационного исследования, как правило, применяется несколько видов экспертной оценки: методологическая экспертиза, технологическая, праксиологическая, комплексная[2].

Перед экспертными советами стоит несколько важных практических задач, которые направлены на совершенствование текстов диссертаций и авторефератов диссертаций.

Необходимо теоретически обосновать сущность и структуру автореферата диссертации, основные компоненты его методологической части, так как по разным отраслям наук авторефераты пишутся по своей годами отработанной схеме.

Анализ диссертационных исследований показал, что в большей части диссертаций:

– отсутствует реальная постановка проблем;

– не различаются теоретический и эмпирический уровень диссертаций;

– нечетко формулируются теоретические и практические задачи;

– цель исследования не конкретна;

– новизна диссертации определяется не глубоким теоретическим анализом, а личным представлением о теме;

– отсутствует точность в использовании специальной терминологии;

– не реализуется основная цель диссертационного исследования – получить новые знания;

– гипотеза часто не служит прообразом будущей теории;

– наблюдается слабая рефлексия накопленного опыта, полученных данных;

– слаба экспериментальная часть исследования (довольно часто эксперимент проводится только в одном типе учебных заведений или производственных предприятий, и возникают большие сомнения по возможности внедрения полученных научных результатов в практику деятельности других вузов).

Как показывает практика рассмотрения аттестационных дел в ВАК России, в работе диссертационных советов имеются существенные недостатки.

К числу таких недостатков следует отнести некачественную предварительную экспертизу диссертаций, формальный подбор официальных оппо-

---

[2] Более подробно см.: Тряпицина А. П. Современные проблемы работы диссертационных советов / А. П. Тряпицина, Н. И. Загузов, С. А. Писарева // Диссертационные исследования в системе психолого-педагогических знаний. – М.: МПСИ, 2002.

нентов и ведущей организации. Официальными оппонентами назначаются доктора и кандидаты наук, не имеющие прямого отношения к проблеме научного исследования, а ведущей организацией – учреждения и организации, не известные своими научными результатами: комитеты Государственной Думы, управления министерств и ведомств, негосударственные учебные и научные учреждения, не имеющие прямого отношения к проблематике исследования.

Следует отметить также низкий уровень отзывов официальных оппонентов и ведущей организации. Складывается впечатление, что все отзывы подготовлены самим соискателем.

Одним из острых вопросов является качество подготовки заключений диссертационных советов. Данный документ характеризует не только диссертационное исследование, но и уровень работы самого диссертационного совета. Нередко в заключениях диссертационных советов не раскрывается теоретическая и практическая значимость диссертационного исследования, личный вклад соискателя в решение научной проблемы, как это предусмотрено п. 31 Положения о порядке присуждения ученых степеней.

Заключения носят поверхностный характер, степень достоверности и научной новизны слабо или вообще не доказаны. В заключениях диссертационных советов иногда говорится не о научной новине, а о вопросах, рассмотренных в диссертации. Некорректные и несодержательные заключения являются причиной их возврата в диссертационные советы для доработки и приглашения соискателей и руководителей диссертационных советов на заседания экспертных советов для уточнения научной новизны диссертационных исследований. А это, конечно же, увеличивает сроки рассмотрения аттестационных дел.

Некоторые диссертации представляются к защите без достаточной апробации в научных изданиях. Встречаются докторские диссертации, по которым публикации на 90% – это тезисы докладов и выступлений на научных конференциях.

Часто новизна диссертации и ее содержание завуалированы сложной научной фразеологией. В результате соискатели, приглашенные на заседание экспертного совета, затруднялись дать простую формулировку полученных научных результатов.

Только за 2005 г. по отделу было запрошено более 560 доработанных заключений диссертационных советов по кандидатским и докторским диссертациям, 64 из них – дважды.

Следует обратить внимание руководителей вузов и диссертационных советов на необоснованное назначение научных консультантов по докторским диссертациям.

Согласно Положению о порядке подготовки научных и научно-педагогических работников, научные консультанты назначаются только докторантам либо лицам, переведенным на должность старшего научного сотрудника для завершения работы над диссертацией.

В последнее время научные консультанты назначаются самими соискателями ученой степени доктора наук, иногда даже по два, три. В настоящее время этот вопрос обсужден на заседаниях экспертных советов и планируется отказаться от института научных консультантов по докторским диссер-

тациям, учитывая мнения о необходимости вывода докторантуры из системы образования и о том, что докторская диссертация предполагает решение крупной научной проблемы, открытие нового научного направления, а следовательно, докторант или соискатель докторской степени – это сформировавшийся ученый, которому не нужен никакой консультант, он сам решает свои научные проблемы, а если не может этого сделать, то значит, ему рано защищать докторскую диссертацию.

Та же ситуация и с назначением научных руководителей по кандидатским диссертациям. Два научных руководителя или научный руководитель и консультант могут быть назначены только по диссертациям, которые выполнены на стыке научных специальностей. Других случаев не предусмотрено.

С 2005 г. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки возобновила проверку работу диссертационных советов. Проведенные проверки обнаружили много недостатков, которых могло бы не быть, если бы советы выполняли Положение о порядке присуждения ученых степеней и Положение о диссертационном совете.

В ходе проверок диссертационных советов Москвы и Санкт-Петербурга выявлены следующие недостатки:

– отсутствие реальной координации и контроля за деятельностью диссертационных советов вуза со стороны проректора по научной работе и ректора, каждый совет работает в автономном режиме, что приводит к различиям в оформлении документов;

– не все диссертации хранятся в библиотеке вуза;

– заявления о приеме к защите диссертаций председателем совета не визируются;

– подписи на отзывах не заверяются;

– письма официальным оппонентам с просьбой выступить официальным оппонентом не рассылаются;

– встречаются случаи отсутствия подписи председателя счетной комиссии на протоколах работы счетной комиссии;

– при введении в состав диссертационного совета докторов наук для защиты диссертаций на стыке специальностей отсутствуют документы, подтверждающие участие их в других диссертационных советах, или решения ВАК о включении в состав диссертационного совета с правом решающего голоса;

– довольно часто не указываются даты на отзывах официальных оппонентов и ведущей организации;

– отсутствуют подписи соискателей на титульном листе диссертации и в автореферате;

– выявлены случаи, когда заявления соискателей о приеме диссертаций к защите датированы позднее факта проведения защиты. Предварительная экспертиза одной из докторских диссертаций на кафедре проведена в один и тот же день с рассмотрением ее на заседании диссертационного совета, рекомендовавшего ее к защите.

Существенным недостатком в работе совета является несоблюдение п. 14 Положения о порядке присуждения ученых степеней, когда выпускающие кафедры университета при проведении предварительной экспертизы

диссертаций не дают заключений, в которых должны быть отражены личное участие автора в получении результатов, изложенных в диссертации, степень достоверности результатов проведенных исследований, их новизна и практическая значимость, ценность научных работ соискателя, специальность, которой соответствует диссертация, полнота изложения материалов диссертации в работах, опубликованных соискателем. В основном заключения, принимаемые кафедрами, содержат лишь «одобрение работы над диссертацией».

Качество заключений диссертационного совета по диссертациям не в полной мере соответствует п. 3.7 Положения о диссертационном совете. В них подчас не содержится оценки личного участия автора в полученных результатах, не обоснована достоверность исследования, не указывается теоретическая либо практическая значимость результатов работы.

В ходе защиты диссертации члены совета и другие присутствующие, как правило, задают вопросы и участвуют в полемике. В то же время активность членов диссертационного совета, судя по стенограммам заседаний совета, трудно назвать достаточной. Отмечены случаи, когда после выступления соискателя на защите ему задаются один-три вопроса и в дискуссии принимают участие один-три члена совета.

Руководством одного из проверяемых вузов допущено нарушение Положения о диссертационном совете, выразившееся в самовольном внесении изменений в состав совета (на что в соответствии с п. 1.5 уполномочена лишь Высшая аттестационная комиссия) и превышении срока, на который приказом руководителя организации может быть при отсутствии ученого секретаря диссертационного совета возложено выполнение его обязанностей другим членом совета.

Отсутствует единая система документального контроля за прохождением документов соискателей от момента представления диссертации в совет до получения диплома (кандидата, доктора наук). Отсутствуют журналы учета соискателей и аспирантов, в которых отражаются все процедурные моменты вплоть до получения диплома доктора или кандидата наук.

В отчетах о работе диссертационного совета, направляемых в ВАК, приводятся недостоверные сведения.

В ряде случаев в стенограммах, справках формы № 15 и № 18 и протоколах счетной комиссии показаны участвующими в заседании диссертационного совета члены совета, фактически на заседании не присутствовавшие, в голосовании не участвовавшие и не расписывавшиеся в явочном листе за явку и получение бюллетеней.

Все это свидетельствует о том, что руководство вузов, решив вопросы по созданию диссертационных советов, устраняется от руководства их деятельностью.

Новым руководством Высшей аттестационной комиссии предлагается введение системы публичной ответственности за защиту и утверждение диссертационных работ. Это предполагает, что за некачественную работу несут ответственность соискатель, научный руководитель, председатель диссертационного совета, эксперт экспертного совета.

Если при экспертизе обнаружились недостатки, то на заседание экспертного совета приглашаются соискатель и председатель диссертационного

совета, чтобы председатель видел уровень квалификации соискателя, защитившего диссертацию.

Публичность предполагает публикацию информации об отклоненных и снятых с рассмотрения диссертациях в Бюллетене ВАК.

В прессе давно идет дискуссия о так называемых заказных диссертациях. Конечно же, такие факты имеются. Экспертные советы приглашают на свои заседания ежегодно до 300 соискателей кандидатской степени, не имеющих прямого отношения к науке. Большая часть свою квалификацию подтверждают, однако есть такие соискатели, которые слабо понимают проблему, которую они исследовали. Такие работы отклоняются или снимаются с рассмотрения.

Повышенное внимание экспертных советов вызывают докторские диссертации, которые защищены менее чем через 5 лет после кандидатских, если кандидатская диссертация написана по одной отрасли науки, а докторская – по другой, зачастую не имеющей отношение к первой.

В последнее время увеличилось количество ходатайств организаций и личных заявлений соискателей на переаттестацию свои диссертаций, защищенных в других государствах, которые не всегда соответствуют требованиям Положения о порядке присуждения ученых степеней.

Президиум ВАК 2 июня 2006 г. принял решение о направлении всех диссертаций, поступивших на переаттестацию, на дополнительные заключения в профильные диссертационные советы, т. е. диссертационный совет сможет увидеть соискателя и оценить его квалификацию.

Анализ аттестационных документов позволил выявить и систематизировать нарушения, которые встречаются при оформлении аттестационных дел:

I. Нарушения при оформлении документов аттестационного дела:

1. Нарушаются сроки представления в ВАК России аттестационных документов.

2. В сопроводительном письме отсутствует дата отправки диссертации во ВНТИЦентр и государственную библиотеку.

3. Не указывается специальность и/или специализация, по которой выполнена диссертация.

4. Неправильно оформляются списки научных трудов в автореферате и справке о присуждении ученых степеней доктора наук и выдаче диплома кандидатам наук (ссылки на наиболее значительные труды автора оформляются не по ГОСТу, отсутствуют фамилии автора и соавторов). В справках на присуждение ученой степени доктора наук не указываются публикации из ведущих научных журналов.

5. Часто не указывается подразделение, в котором выполнена диссертация (отдел, лабоатория НИИ, кафедра).

6. Неправильно указывается место работы официального оппонента, например, в названии вуза пропущено слово «государственный», что не позволяет найти данный вуз в компьютерной базе данных; не указывается гражданство официального оппонента.

7. Не указывается, какие (положительные или отрицательные) отзывы дали официальные оппоненты.

8. В результатах голосования указано количество присутствующих, но не указывается, сколько человек входит в состав ученого совета.

9. На отзывах официальных оппонентов отсутствуют даты их подписания или утверждения.

10. Встречаются незаверенные отзывы официальных оппонентов.

11. Аттестационные дела формируются в порядке, отличном от установленного.

II. Нарушения нормативных документов ВАК:

1. Участились случаи назначения ведущими организациями организаций и учреждений, мало известных научной общественности.

2. Ученый секретарь диссертационного совета назначается официальным оппонентом.

3. Принимается положительное решение в ситуации, когда число голосов «за» составляет менее двух третей.

4. В заключениях диссертационных советов абстрактно формулируются научная новизна и теоретическая значимость диссертационных исследований.

5. В Санкт-Петербургской государственной академии физической культуры защищена диссертация в виде учебника, изданного тиражом 100 экз.; диссертация в виде научного доклада – основная монография 1978 г. издания. Экспертный совет считает защиту таких диссертаций необоснованными.

6. Встречаются случаи приема диссертаций к защите не по специальностям.

7. По кандидатским диссертациям, выполненным по одной специальности, назначаются по два научных руководителя или научный руководитель и научный консультант.

8. По докторским диссертациям, выполненным самостоятельно (без обучения в докторантуре), не известно, кем назначаются научные консультанты.

9. Вызывают нарекания названия диссертаций, в них не содержится проблема. В названиях диссертаций по педагогике доминируют исследования различных основ педагогической деятельности (теоретические, методические, психолого-педагогические и т. д. основы).

10. Встречаются случаи нарушения п. 27 Положения. Официальными оппонентами назначаются сотрудники кафедр, на которых выполнялись диссертации, руководители учебных заведений (ректоры и проректоры вузов, заместители директоров НИИ).

11. Выявлен случай назначения ведущей организацией вуза, в котором действует диссертационный совет.

12. Большие нарекания вызывают публикации:

– по кандидатским диссертациям в основном 2–3 тезиса;

– по докторским диссертациям встречаются монографии, изданные тиражом 75–100 экз., и доминируют тезисы.

13. Вызывает обеспокоенность экспертных советов сокращение сроков защиты докторской диссертации после кандидатской.

14. Особое внимание следует обратить на заключения по диссертациям соискателей ученых степеней. Как показывает практика, много заключений диссертационных советов, повторяющих дословно выводы и положения диссертации, отраженные в автореферате. Результаты, полученные лично автором, указываются в заключении очень кратко, без их детальной конкре-

тизации, что не дает возможность определить личный вклад автора в разработку проблемы научного исследования и отличие его работы от уже имеющихся.

Таким образом, у диссертационных советов, которые являются ведущим звеном системы аттестации научных и научно-педагогических работников в России, имеются все возможности в решении вопросов повышения качества кандидатских и докторских диссертаций и оформления аттестационных документов.

ПОЛОЖЕНИЕ О ВЫСШЕЙ АТТЕСТАЦИОННОЙ КОМИССИИ МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Утверждено приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 3 июля 2006 г. № 177

1. Высшая аттестационная комиссия Министерства образования и науки Российской Федерации (далее – Высшая аттестационная комиссия) создается в целях обеспечения единой государственной политики в области государственной аттестации научных и научно-педагогических кадров.

В своей деятельности Высшая аттестационная комиссия руководствуется Конституцией Российской Федерации, федеральными конституционными законами, федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, Положением о Министерстве образования и науки Российской Федерации, утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 15 июня 2004 г. № 280 (Собрание законодательства Российской Федерации. – 2004. – № 25. – Ст. 2562; 2005. – № 15. – Ст. 1350; 2006. – № 18. – Ст. 2007), приказами Министерства образования и науки Российской Федерации, Положением о Федеральной службе по надзору в сфере образования и науки, утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 17 июня 2004 г. № 300 (Собрание законодательства Российской Федерации. – 2004. – № 26. – Ст. 2670) и настоящим Положением.

2. Высшая аттестационная комиссия:

2.1. участвует в разработке:

– проектов актов по вопросам присуждения ученых степеней и присвоения ученых званий;

– требований к обязательному минимуму содержания основных образовательных программ послевузовского профессионального образования;

– номенклатуры специальностей научных работников;

– паспортов научных специальностей;

2.2. руководит работой, проводимой советами по защите докторских и кандидатских диссертаций (далее – диссертационные советы);

2.3. принимает решения:

2.3.1. о присуждении ученой степени доктора наук;

2.3.2. о выдаче дипломов кандидата наук или об отмене решения диссертационного совета о присуждении ученой степени кандидата наук;

2.3.3. о присвоении ученых званий профессора по специальности или доцента по специальности;

2.3.4. по апелляциям, поданным на решения диссертационных советов и Высшей аттестационной комиссии по вопросам присуждения, лишения (восстановления) ученых степеней, выдачи диплома кандидата наук, присвоения, лишения (восстановления) ученых званий профессора по специальности и доцента по специальности;

2.3.5. по апелляциям, поданным на решения Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки по вопросам переаттестации научных

и научно-педагогических работников, имеющих ученые степени, которые присуждены им в государствах, с которыми Российской Федерацией не заключены договоры (соглашения) о признании и эквивалентности ученых степеней;

2.3.6. о лишении (восстановлении) ученых степеней и ученых званий профессора по специальности и доцента по специальности;

2.3.7. о возможности представления к защите диссертации, написанной не на русском языке;

2.3.8. о представлении к защите на соискание ученой степени доктора наук кандидатской диссертации при возбуждении диссертационным советом соответствующего ходатайства;

2.3.9. о продлении сроков проведения экспертизы диссертаций;

2.3.10. о снятии диссертации с рассмотрения в Высшей аттестационной комиссии по письменному заявлению соискателя;

2.4. дает заключения:

2.4.1. о создании, приостановлении или прекращении деятельности диссертационных советов;

2.4.2. о нострификации (приравнивании) документов о присуждении ученых степеней, выданных в государствах, с которыми Российской Федерацией заключены договоры (соглашения) о признании и эквивалентности ученых степеней;

2.4.3. о признании и установлении эквивалентности ученых степеней, присуждаемых в государствах, с которыми Российской Федерацией не заключены договоры (соглашения) о признании и эквивалентности ученых степеней;

2.5. определяет:

2.5.1. перечень кандидатских экзаменов;

2.5.2. перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий для опубликования основных научных результатов диссертаций;

2.6. рассматривает поступающие в Высшую аттестационную комиссию предложения, заявления, жалобы и принимает по ним заключения по вопросам, отнесенным к ее компетенции;

2.7. проводит анализ защищенных диссертаций и в установленном порядке представляет для заинтересованных организаций соответствующую информацию;

2.8. подготавливает совместно с заинтересованными организациями рекомендации по результатам экспертизы научных и технических программ и проектов;

2.9. участвует в подготовке проектов международных договоров по вопросам, относящимся к компетенции Высшей аттестационной комиссии;

3. Высшая аттестационная комиссия имеет право:

3.1. выборочно проверять аттестационные дела и диссертации соискателей ученой степени кандидата наук;

3.2. подготавливать предложения по формированию сети диссертационных советов по каждой научной специальности с учетом потребностей подготовки и аттестации научных кадров высшей квалификации, изменений, вносимых в номенклатуру специальностей научных работников;

3.3. привлекать в установленном порядке высококвалифицированных специалистов для экспертизы диссертационных работ;

3.4. заслушивать отчеты руководителей диссертационных и ученых (научно-технических) советов с целью изучения и обобщения опыта их работы;

3.5. проводить совещания по вопросам совершенствования государственной аттестации научных и научно-педагогических кадров;

3.6. осуществлять в пределах своей компетенции в установленном порядке международное сотрудничество в области государственной аттестации научных и научно-педагогических кадров;

3.7. определять содержание Бюллетеня Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации и сайта Высшей аттестационной комиссии, а также подготавливать для опубликования другие материалы, связанные с аттестацией научных и научно-педагогических кадров.

4. Высшая аттестационная комиссия формируется из числа докторов наук, ведущих специалистов в области науки, техники, образования и культуры.

Высшая аттестационная комиссия состоит из председателя, назначаемого и освобождаемого Правительством Российской Федерации, заместителей председателя, главного ученого секретаря и членов комиссии. Состав Высшей аттестационной комиссии утверждается Правительством Российской Федерации.

5. Председатель Высшей аттестационной комиссии руководит работой Высшей аттестационной комиссии, президиума Высшей аттестационной комиссии.

Председатель Высшей аттестационной комиссии:

– подписывает в пределах своей компетенции решения Высшей аттестационной комиссии, президиума Высшей аттестационной комиссии по всем вопросам, отнесенным к их компетенции;

– вносит предложения для Высшей аттестационной комиссии и ее президиума по кандидатурам председателей экспертных советов Высшей аттестационной комиссии;

– представляет Высшую аттестационную комиссию во взаимоотношениях с органами государственной власти и организациями, в том числе международными.

6. Организация работы по подготовке заседаний Высшей аттестационной комиссии и ее президиума, а также контроль за выполнением принимаемых решений осуществляется главным ученым секретарем Высшей аттестационной комиссии. Главным ученым секретарем Высшей аттестационной комиссии является по должности заместитель руководителя Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки.

7. Для оперативного решения текущих и иных вопросов аттестации, возникающих в период между заседаниями Высшей аттестационной комиссии, из числа ее членов формируется президиум Высшей аттестационной комиссии. Состав президиума Высшей аттестационной комиссии утверждается приказом Министерства образования и науки Российской Федерации по представлению председателя Высшей аттестационной комиссии.

Решения президиума Высшей аттестационной комиссии принимаются открытым голосованием большинством не менее двух третей голосов, присутствующих на заседании членов президиума Высшей аттестационной комиссии.

Президиум Высшей аттестационной комиссии может принимать решения по всем вопросам, относящимся к компетенции Высшей аттестационной комиссии.

Отчеты о результатах работы президиума за полугодие заслушиваются на заседаниях Высшей аттестационной комиссии.

8. Заседания Высшей аттестационной комиссии проводятся не реже двух раз в год.

Заседание считается правомочным, если на нем присутствует не менее двух третей состава Высшей аттестационной комиссии. Решения Высшей аттестационной комиссии принимаются открытым голосованием большинством не менее двух третей голосов присутствующих на заседании членов Высшей аттестационной комиссии.

Решения Высшей аттестационной комиссии и её президиума подписываются председательствующим на заседании и главным ученым секретарем Высшей аттестационной комиссии.

9. Для осуществления экспертизы соответствия диссертаций установленным критериям, а также для подготовки рекомендаций по присуждению ученых степеней и присвоению ученых званий профессора по специальности и доцента по специальности Высшей аттестационной комиссией формируются экспертные советы из числа ведущих ученых и специалистов в области науки, техники, образования и культуры.

Экспертные советы Высшей аттестационной комиссии формируются с учетом рекомендаций академий наук, имеющих государственный статус, ведущих высших учебных заведений, научных и иных организаций. Состав экспертных советов Высшей аттестационной комиссии утверждается Министерством образования и науки Российской Федерации.

10. Организационное и техническое обеспечение работы Высшей аттестационной комиссии осуществляет Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки.

11. Высшая аттестационная комиссия имеет печать с изображением Государственного герба Российской Федерации и со своим наименованием, необходимые штамп и бланки.

ПОЛОЖЕНИЕ ОБ ЭКСПЕРТНОМ СОВЕТЕ ВЫСШЕЙ АТТЕСТАЦИОННОЙ КОМИССИИ МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Утверждено приказом Минобрнауки России от 13.09.2006 № 226

1. Экспертный совет Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (далее – экспертный совет) создается для осуществления экспертизы соответствия диссертаций установленным критериям, а также для подготовки рекомендаций по присуждению ученых степеней и присвоению ученых званий профессора по специальности и доцента по специальности.

2. Экспертный совет руководствуется в своей деятельности Конституцией Российской Федерации, федеральными конституционными законами, федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, Положением о порядке присуждения ученых степеней, утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 30 января 2002 г. № 74 (Собрание законодательства Российской Федерации. – 2002. – № 6. Ст. 580; 2003. – № 33. – Ст. 3278; 2006. – № 18. – Ст. 1997), Положением о порядке присвоения ученых званий, утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 29 марта 2002 г. № 194 (Собрание законодательства Российской Федерации. – 2002. – № 14. – Ст. 1302; 2006. – № 17 (2 ч.). – Ст. 1881), Положением о Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации, утвержденным приказом Минобрнауки России от 3 июля 2006 г. № 177 (зарегистрирован Минюстом России от 10 августа 2006 г. № 8142), а также настоящим Положением.

3. Экспертный совет:

а) подготавливает:

– заключения по диссертациям на основе экспертизы их соответствия установленным критериям;

– заключения по апелляциям, поданным на решения советов по защите докторских и кандидатских диссертаций (далее – диссертационные советы), Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (далее – Высшая аттестационная комиссия) и Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки;

– представления для возвращения в диссертационные советы на доработку недостаточно аргументированных заключений;

– представления для направления диссертации на дополнительное заключение в другой диссертационный совет, если экспертиза диссертации проведена некачественно;

б) подготавливает рекомендации:

– по присуждению ученых степеней и присвоению ученых званий профессора по специальности и доцента по специальности, в том числе по вопросам лишения (восстановления) ученых степеней и ученых званий профессора по специальности и доцента по специальности, признания и установления эквивалентности документов о присуждении ученых степеней и

ученых званий профессора по специальности и доцента по специальности, переаттестации научно-педагогических и научных работников;

– о целесообразности создания и дальнейшего функционирования диссертационных советов;

– о включении научных журналов и изданий в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий для опубликования основных научных результатов диссертаций;

в) дает разрешения на основании ходатайства диссертационного совета на проведение защиты докторской диссертации в виде научного доклада;

г) участвует:

– в рассмотрении предложений о совершенствовании аттестации научных и научно-педагогических кадров;

– в подготовке номенклатуры специальностей научных работников, паспортов научных специальностей и программ кандидатских экзаменов;

– в анализе и обобщении опыта работы диссертационных и ученых (научно-технических) советов по вопросам аттестации научных и научно-педагогических кадров;

– в совещаниях по вопросам аттестации научных и научно-педагогических кадров;

– в проведении анализа защищенных диссертаций.

4. Экспертный совет имеет право:

а) направлять своих представителей на заседания диссертационных советов по рассмотрению диссертаций;

б) рассматривать диссертацию в отсутствие соискателя в случае его неявки без уважительной причины;

в) приглашать на свои заседания соискателей, руководителей диссертационных советов, в которых проходила защита диссертации или подготовлено дополнительное заключение, официальных оппонентов, научных руководителей и научных консультантов, а также представителей ведущих организаций;

г) рекомендовать в необходимых случаях официальных оппонентов по диссертации;

д) проводить выездные заседания в организациях, при которых созданы диссертационные советы, по согласованию с Высшей аттестационной комиссией и структурным подразделением Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, на которое возложено обеспечение работы Высшей аттестационной комиссии (далее – структурное подразделение Рособрнадзора).

5. Экспертный совет формируется из числа ведущих ученых и специалистов в области науки, техники, образования и культуры с учетом рекомендаций академий наук, имеющих государственный статус, ведущих высших учебных заведений, научных и иных организаций.

Экспертный совет состоит из председателя, заместителя председателя, ученого секретаря и членов экспертного совета.

Состав экспертных советов формируется Высшей аттестационной комиссией и утверждается Минобрнауки России сроком на три года с последующим обновлением его не менее чем на одну треть. Срок непрерывных полномочий председателя экспертного совета не может превышать шести лет.

В состав экспертного совета входят доктора наук, как правило, имеющие

ученое звание профессора, активно занимающиеся научной деятельностью. Ученым секретарем совета может являться кандидат наук.

Председатель, его заместитель и ученый секретарь экспертного совета не должны являться работниками одной организации.

6. Председатель экспертного совета руководит работой экспертного совета.

7. Организация работы по подготовке заседаний экспертного совета, контроль за сохранностью аттестационных дел, своевременным их рассмотрением, учет работы членов экспертного совета осуществляется ученым секретарем экспертного совета.

8. Заседания экспертного совета проводятся под руководством председателя экспертного совета, а в его отсутствие – заместителя председателя экспертного совета.

Рекомендации и заключения экспертного совета принимаются открытым голосованием большинством не менее двух третей членов совета, присутствующих на заседании. В необходимых случаях или по предложению одного из членов экспертного совета проводится тайное голосование.

9. На заседании экспертного совета имеет право присутствовать представитель Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, осуществляющий обеспечение работы экспертного совета.

По решению экспертного совета на его заседания могут приглашаться члены других экспертных советов и специалисты, необходимые экспертному совету для рассмотрения вопроса. Присутствие других лиц на заседаниях экспертного совета допускается с разрешения руководства Высшей аттестационной комиссии или структурного подразделения Рособрнадзора.

10. В обсуждении диссертационной работы и голосовании не могут принимать участие члены экспертного совета, являющиеся официальными оппонентами по этой работе, членами диссертационного совета, где она защищалась, а также научными руководителями и научными консультантами.

Назначение члена экспертного совета официальным оппонентом по диссертации должно быть согласовано с экспертным советом, членом которого он является. Председатель экспертного совета и его заместитель не могут быть официальными оппонентами по диссертации.

11. Диссертации, выполненные на стыке специальностей или отраслей наук, с разрешения руководства Высшей аттестационной комиссии могут рассматриваться на совместном заседании нескольких экспертных советов.

12. Рекомендации и заключения экспертного совета подписываются председательствующим на его заседании, членом экспертного совета – докладчиком, ученым секретарем экспертного совета и не позднее трех дней после заседания передаются в структурное подразделение Рособрнадзора.

Рекомендации и заключения, подготовленные экспертным советом, представляются на заседаниях Высшей аттестационной комиссии председателем экспертного совета или его заместителем.

13. Сроки рассмотрения экспертным советом диссертаций и аттестационных дел по присуждению ученой степени доктора наук (переаттестации на ученую степень доктора наук) и по присвоению ученого звания профессора по специальности, как правило, не должны превышать соответственно шести и трех месяцев с даты поступления указанных документов в экс-

пертный совет, а сроки рассмотрения аттестационных дел по присуждению ученой степени кандидата наук (переаттестации на ученую степень кандидата наук) и по присвоению ученого звания доцента по специальности – двух месяцев с даты поступления указанных документов в экспертный совет.

14. Экспертный совет представляет в Высшую аттестационную комиссию и структурное подразделение Рособрнадзора отчет о своей работе за истекший год не позднее 20 января текущего года.

О ПЕРЕЧНЕ ВЕДУЩИХ РЕЦЕНЗИРУЕМЫХ НАУЧНЫХ ЖУРНАЛОВ И ИЗДАНИЙ, В КОТОРЫХ ДОЛЖНЫ БЫТЬ ОПУБЛИКОВАНЫ ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ДИССЕРТАЦИЙ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНЫХ СТЕПЕНЕЙ КАНДИДАТА И ДОКТОРА НАУК

от 30.11.2006

В соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 20 апреля 2006 г. № 227 в Положение о порядке присуждения учёных степеней внесены изменения, существенно повышающие уровень требований к материалам, выносимым на защиту докторской и кандидатской диссертации. Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки Российской Федерации сформирован новый Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук (далее – Перечень).

Перечень помимо изданий, выпускаемых в Российской Федерации, содержит раздел зарубежных изданий. Для каждого российского издания указан его индекс в одном из общероссийских каталогов (ОАО «Роспечать», Объединенный каталог «Пресса России» или Общероссийский каталог «Почта России»), а также по рекомендации соответствующего экспертного совета приведено уточнение тематической направленности конкретного издания, в рамках которой будут учитываться публикации кандидатских и докторских исследований. Отечественные издания, рекомендованные для опубликования основных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук, отмечены в Перечне звездочками(*). Публикации результатов научных исследований соискателей ученой степени кандидатов наук размещаются в любом издании указанного Перечня.

Все реквизиты зарубежных изданий, включенных в Перечень, можно узнать на соответствующих сайтах в Интернете.

Новый Перечень вводится в действие с 1 января 2007 г. Однако работы соискателей, опубликованные или принятые к печати до 31 декабря 2006 г. изданиями, входившими в предыдущий Перечень, но не вошедшими в новый Перечень, после выхода публикаций в свет учитываются при приёме и защите диссертаций. Высшая аттестационная комиссия Министерства образования и науки Российской Федерации обращает внимание редакционных советов и лично редакторов отечественных журналов и изданий, включённых в Перечень, на необходимость оказания оперативной и бескорыст-

ной поддержки аспирантам и соискателям в опубликовании научных материалов.

Президиум Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации

ИЗ «ПЕРЕЧНЯ ВЕДУЩИХ РЕЦЕНЗИРУЕМЫХ НАУЧНЫХ ЖУРНАЛОВ И ИЗДАНИЙ, В КОТОРЫХ ДОЛЖНЫ БЫТЬ ОПУБЛИКОВАНЫ ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ДИССЕРТАЦИИ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА И КАНДИДАТА НАУК (2006 г.)»

Название журнала, издания	Индекс в общероссийском каталоге	Рекомендован экспертным советом
721. Сибирский педагогический журнал (Новосибирск) *	32358	по педагогике и психологии

ИНФОРМАЦИОННОЕ СООБЩЕНИЕ

14 декабря 2006 г. Высшая аттестационная комиссия на базе Московского государственного университета культуры и искусств провела семинар «Совершенствование диссертационных исследований по гуманитарным и общим наукам в условиях модернизации российского образования». В работе семинара приняли участие председатели, ученые секретари диссертационных советов.

С докладом «Актуальные проблемы развития диссертационных исследований на базе вузов России» выступил начальник отдела гуманитарных и общественных наук Высшей аттестационной комиссии Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, доктор педагогических наук, профессор Н. И. Загузов.

Доклад «Оценка научных результатов педагогических диссертационных исследований» сделал член экспертного совета ВАК, доктор педагогических наук, профессор Г. М. Цыпин.

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Кафедра педагогики и психологии высшей школы совместно с Управлением аспирантуры и докторантуры Московского гуманитарного университета проводит 8–10 февраля 2007 г. семинар-совещание работников высших учебных заведений на тему **«Повышение качества диссертационных работ по психолого-педагогическим наукам».**

Предполагаемые **вопросы для обсуждения**:

- Отражение реальной действительности в диссертационной работе по педагогике (психологии).
- Совершенствование системы подготовки и аттестации научных и научно-педагогических работников в России.

- Приоритетные направления психолого-педагогических исследований.
- Оформление научного аппарата диссертации и соотношение его основных категорий.
- Логическое построение научного исследования по педагогике (психологии).
- Источники теоретико-методологического обеспечения научно-педагогического исследования.
- Реализация образовательной программы подготовки аспиранта в современных условиях.
- Работа ученых в диссертационных советах как условие повышения их методологического уровня.
- Оценка современных педагогических исследований.
- О ресурсах повышения качества диссертации.
- Информационное сопровождение диссертаций.

В работе совещания семинара принимают участие ответственные работники ВАК РФ и члены экспертного совета по психолого-педагогическим наукам.

Для участия в работе семинара-совещания приглашаются председатели и ученые секретари диссертационных советов, заведующие кафедрами, сотрудники управлений аспирантуры и докторантуры, доктора наук, осуществляющие подготовку научно-педагогических кадров в системе послевузовского образования.

По результатам работы совещания предполагается публикация материалов, в связи с чем участникам обсуждения желательно иметь с собой текст или тезисы выступлений в печатном и электронном виде.

Материалы можно выслать до начала совещания.

РАЗДЕЛ II
В УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМ ОБЪЕДИНЕНИИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.0 + 371

Л. П. Ковригина, М. А. Олейникова, В. А. Беловолов

ПРАВИЛЬНЫЙ ВЫБОР ПРИОРИТЕТОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

28 ноября 2006 г.на базе Московского педагогического государственного университета состоялось совместное заседание Учебно-методической комиссии по педагогике и методике начального образования и Учебно-методической комиссии по педагогике, психологии и методике дошкольного образования Учебно-методического объединения по специальностям педагогического образования, посвященное вопросам предшкольного образования.

В заседании участвовали более 70 человек: преподаватели факультетов начальных классов , дошкольной педагогики и психологии МПГУ, МИОО, МГПУ, других вузов Российской Федерации (Елец, Иркутск, Йошкар-Ола, Казань, Новосибирск, Орел, Пермь, Ростов, Рязань, Санкт-Петербург, Самара, Смоленск, Ставрополь, Тамбов, Тольятти, Ульяновск, Уфа, Череповец, Ярославль и др.); преподаватели педагогического университета из Нидерландов; преподаватели педагогических колледжей города Москвы и Московской области (Ногинск, Серпухов и др.); представители издательств «Просвещение», «Сфера», журналов «Обруч», «Дошкольное воспитание», «Дошкольник – младший школьник», «Игра и дети», «Ребенок в детском саду», «Детский сад от А до Я»; Межрегиональной общественной организации «Объединение независимых экспертов игровой, учебно-методической и мультимедийной продукции для детей»; департамента образования и окружных управлений образования г. Москвы, Калуги, НИИ РАО, Федерального института развития образования Министерства образования и науки Российской Федерации и др.

Заседание УМК открыла проректор Московского педагогического государственного университета по учебно-методической работе, доктор филологических наук, профессор ***Л. А. Трубина.*** Выступление Л. А. Трубиной было посвящено актуальным задачам подготовки педагогов в свете Болонского процесса. Особо подчеркнута необходимость правильно выбирать приоритеты и научиться жить в условиях конкуренции. Л. А. Трубина обратила внимание на важность разработки системы мер по повышению эффективности и качества подготовки и переподготовки педагогических кадров в условиях обеспечения инновационного содержания образования. Говоря о вхождении России в европейское пространство как одной из стратегических линий современной образовательной политики, Л. А. Трубина отметила, что «в этих целях министерство реализует план мероприятий по выпол-

нению Болонской декларации, подписанной нашей страной в 2003 г. Это позволит решить задачу признания российских дипломов в Европе к 2010 г.».

Важно обеспечение всех уровней и ступеней образования современными кадрами, способными к активной инновационной деятельности; сохранение вариативности образования. Л. А. Трубина отметила, что государственные стандарты третьего поколения будут введены не позднее 2010 г., в их основу положены компетентностный подход, модульная система (зачетные единицы). Это предполагает разработку научно-методических основ стандартов третьего поколения.

Декан факультета дошкольной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, председатель УМК по педагогике, психологии и методике дошкольного образования, кандидат педагогических наук, доцент ***Л. М. Волобуева*** выступила с докладом «Организация подготовки детей к началу школьного обучения: история и современность». Л. М. Волобуева подчеркнула, что рассматриваемая проблема более полутора веков находится в центре внимания педагогической общественности России. На определенных исторических этапах обосновывались и реализовывались различные подходы к решению вопросов преемственности первых ступеней образования. Преемственность определяется как связь между явлениями в процессе развития, когда новое, снимая старое, сохраняет в себе некоторые его элементы. Можно выделить несколько аспектов рассматриваемой проблемы: время начала школьного обучения, формы организации подготовки к школе, включающие требования к лицам, обеспечивающим этот процесс.

Л. М. Волобуева отметила, что изучение истории и современного состояния заявленной проблемы показывает, что в нашей стране были предприняты неоднократные попытки организовать «предшкольное образование», сопровождавшееся значительной исследовательской и организаторской работой. Они показали, что определяющим фактором является развитая система дошкольного образования, далеко не исчерпаны возможности дошкольного возраста и его «укорачивание» не приводит к желаемому результату. Требуется основательный научный анализ накопленного опыта, позитивных и негативных моментов для определения подходов к реализации проблемы подготовки детей к началу школьного обучения в новых социально-экономических условиях.

В выступлении кандидата педагогических наук, профессора, заведующей кафедрой дошкольной педагогики Московского педагогического государственного университета ***Т. И. Ерофеевой*** выделены и проанализированы проблемы образования детей «предшкольного» возраста:

1. Необходимо более четкое определение целей и задач предшкольного образования. Целесообразность введения предшкольного образования вызвана необходимостью создания условий для обеспечения доступности образования детей, ориентированного на формирование успешности ребенка, развитие его индивидуальных способностей.

Главная цель предшкольного образования – формирование позитивной познавательной и коммуникативной позиции ребенка.

Задачами предшкольного образования должны стать:

– реальное развитие и социализация ребенка;

– формирование познавательной культуры и эрудиции;

– своевременное и полноценное физическое развитие и сохранение здоровья.

Основным результатом этого процесса должно стать формирование у детей интеллектуальной, эмоциональной, коммуникативной готовности к школе, так как отсутствие таковой отрицательно отражается на успешности его обучения, комфортности пребывания в школе.

2. Неизбежно встает вопрос о месте предшкольного образования в целостной системе. Исследования показывают, что есть определенное стремление, особенно у родителей, к раннему обучению детей по целому комплексу дисциплин и видов деятельности.

В этом определенная опасность не только «лишения детей детства», но и «стирания» у них ведущей деятельности дошкольного возраста – игры.

В этом плане особенно опасно тяготение к «предшкольному образованию» только как к системе занятий. Изменение акцентов в содержании, формах и методах предшкольного образования приводит к утрате специфики дошкольного возраста. Форсированная целевая специальная подготовка к школе порождает искажение мотивации к учению, неврозы, угасание самостоятельности и творческой активности, происходит тревожная динамика ухудшения здоровья детей.

В настоящее время особую актуальность приобретает положение академика А.В.Запорожца об «амплификации», т. е. обогащении всех видов детской деятельности, которые имеют непреходящее значение для детского развития. Именно в этих видах деятельности формируются важнейшие личностные качества: самостоятельность, инициативность, креативность, творчество, складываются предпосылки учебных навыков (умение планировать деятельность, удерживать цель, учитывать условия, выполнять правила, радоваться результату). Без этих достижений дошкольного периода обучение в школе может превратиться в малопривлекательную рутинную деятельность, скучную обязанность, которая будет формально выполняться лишь при строгом контроле авторитарного взрослого.

Реализация образовательных задач должна быть связана с развитием самостоятельной игры как ведущей деятельности в дошкольном возрасте: в ней ребенок познает разные смыслы человеческих отношений, формируются мотивы других видов деятельности, развивается потребность в познании, происходит переход от деятельности, реализуемой ребенком-дошкольником под непосредственным руководством педагога, к относительной самостоятельности, что в дальнейшем с успехом может использоваться в учебной деятельности школьника.

3. Нередко приходится сталкиваться с особой трактовкой методических и организационных подходов к предшкольному образованию. Вызывают сомнения рекомендации, направленные на формальную его реализацию: если предшкольное обучение организуется при школе, надо использовать на уроках больше игры, если в детском саду – то более серьезно осуществлять специальную подготовку к школе.

4. Важен цивилизованный контроль за качеством образования, который может защитить ребенка от некомпетентных педагогических воздействий, от погони за мнимыми инновациями. Сведение предшкольного образова-

ния к проведению «курсов подготовки детей к школе» не решает комплексных задач дошкольного образования.

Необходимо довести до конца работу над стандартом по дошкольному образованию. Образовательные стандарты могут стать нормативной и организационно-методической основой, позволяющей конструировать вариативное образование, служить эталоном для оценки результатов образования, учитывать, что содержание дошкольного образования базисно и многоаспектно, а не предметно, как в школе.

5. Как должна называться образовательная ступень, о которой сегодня идет речь: если термином «предшкольное обучение», который широко используется в настоящее время, то в этом случае отсекаются другие аспекты образовательной работы. Психологическое влияние термина уводит от понимания сущности процессов.

Представляется правомерным использование другого термина –«предшкольное образование», которое должно строиться на следующих принципах:

– учет разноплановости и разноуровневости развития каждого ребенка;

– обеспечение адекватного медико-психологического сопровождения;

– предоставление широкого спектра деятельности для выбора ребенку и его семье;

– сочетание и постепенное изменение соотношения игровой и учебной деятельности;

– преемственность развивающей среды.

6. Из сказанного вытекает потребность в подготовке кадров для «предшкольного образования».

Кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии и физиологии человека и животного Московского педагогического государственного университета ***Н. В. Холмогорова*** остановилась на влиянии психофизиологических особенностей детей 5–7 лет на выбор методики образовательного процесса. Н. В. Холмогорова к функциональным и психофизиологическим особенностям развития ребенка, влияющим на выбор программы подготовки к школе, предлагает отнести:

– состояние здоровья и уровень физического развития ребенка;

– уровень развития и состояние сенсорных систем, определяющих характер процессов приема и первичной обработки информации;

– уровень зрелости регуляторных систем и обусловленных им процессов произвольной регуляции (двигательной, речевой, эмоциональной);

– уровень развития высших психических функций (ВПФ): речи, памяти, внимания, мышления;

– сформированность адаптивных механизмов и основных навыков поведения;

Т. П. Авдулова, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Московского педагогического государственного университета, рассмотрела причины психогенной дезадаптации детей 6 лет.

Психогенная школьная дезадаптация (ПШД) определяется как «психогенное заболевание и психогенное формирование личности ребенка, нарушающие его субъективный и объективный статус в школе и семье и затрудняющие учебно-воспитательный процесс».

Поведенческие проявления ПШД – затруднения в учебе вплоть до стойкой неуспеваемости, нарушения взаимоотношений со сверстниками и учителем, нарушения дисциплины, отказы ходить в школу или угрозы сделать это – общеизвестны.

Сферы проявления ПШД связаны с пространственно-временными отношениями (режим дня, так называемое «личное» пространство в семейной среде и пр.) и личностно-смысловыми характеристиками (место в коллективе сверстников, взаимоотношения с братьями и сестрами, отношения с преподавателем и родителями) деятельности и общения ребенка.

Поэтому ослабление органических предпосылок психического развития детей, единодушно отмечаемое отечественными медиками и другими специалистами в последнее десятилетие, необходимо рассматривать как исключительно тревожную тенденцию, имеющую серьезные последствия – и уже очевидные, и отдаленные по времени.

Опыт организации предшкольного образования, содержательно-методические основы предшкольной подготовки в Калужской области представлены в докладах ***О. И. Домме***, главного специалиста министерства образования, культуры и спорта Калужской области, и ***Т. В. Ивановой***, методиста Калужского областного института повышения квалификации работников образования.

Организация целенаправленной подготовки детей старшего дошкольного возраста, не посещающих детские сады, закреплена постановлением правительства Калужской области от 27 января 2006 г. № 19 «Об организации предшкольной подготовки детей в Калужской области».

Проведена следующая работа:

– разработаны модели предшкольной подготовки детей на базе различных видов образовательных учреждений;

– разработан план мероприятий по введению моделей предшкольной подготовки в практику работы образовательных учреждений области;

– проведены областные совещания и семинары с руководителями и специалистами муниципальных органов управления образованием, руководителями образовательных учреждений области по организации моделей предшкольной подготовки детей;

– прошли переподготовку на базе Калужского областного института повышения квалификации работников образования учителя начальных классов и воспитатели подготовительных к школе групп, работающие в группах предшкольного образования детей;

– разработаны рекомендации в адрес муниципальных органов управления образованием по организации образовательного процесса в группах предшкольной подготовки детей;

– разработаны муниципальные программы поддержки образовательных учреждений, апробирующих модели и содержание предшкольной подготовки;

– разработано областное положение о группах предшкольной подготовки детей, которое согласовано с Роспотребнадзором по Калужской области;

– разработано примерное штатное расписание для групп предшкольного образования;

– исполнение данного постановления было рассмотрено на расширенном заседании коллегии министерства образования, культуры и спорта Калужской области 2 марта 2006 г.

Педагогами образовательных учреждений Калужской области, специалистами министерства образования, культуры и спорта области совместно с методистами Калужского областного института повышения квалификации работников образования разработаны:

– концепция предшкольного образования детей старшего дошкольного возраста;

– учебный план и программа предшкольного образования детей;

– примерное расписание деятельности детей в группах предшкольного образования;

– учебные пособия по предшкольному образованию, в том числе их электронные версии.

Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой эстетического и трудового воспитания младших школьников Московского педагогического государственного университета ***А. Н. Джуринский*** проанализировал международный опыт предшкольного образования. А. Н. Джуринский особо подчеркнул, что предшкола – реальность мирового образования. Предшкольное обучение осуществляется в дошкольных учреждениях или детских садах, на дому, в начальных школах. Его масштабы и формы в различных государствах современного мира заметно различаются.

Государства, где организуется предшкольное обучение, можно разделить на две группы. Основная группа – страны, где предшкола организована на уровне отдельных экспериментов: США, Федеративная Республика Германии, Япония и Россия и др. К другой – менее многочисленной группе – относятся страны, где предшкольное обучение происходит в пределах массового образования и располагает систематической законодательной основой: например, Франция, Казахстан.

На заседании был представлен опыт организации предшкольного образования в Нидерландах по следующим направлениям:

– развитие представлений о количестве и введение в арифметику (Поль Койман);

– интерактивное стимулирование языкового развития (Киис Брукхоф);

– педагогическое образование в Нидерландах в контексте обучения детей начальных классов (Тон Вандермейер).

29 ноября 2006 г. на базе факультета начальных классов Московского педагогического государственного университета прошло заседание Учебно-методической комиссии по педагогике и методике начального образования. Тема заседания «Проблема разработки компетенций учителя начальных классов».

Заседание УМК открыл председатель Учебно-методической комиссии по педагогике и методике начального образования, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания в начальной школе Московского педагогического государственного университета, член-корреспонтдент РАО ***М. Р. Львов***. В своем выступлении М. Р. Львов раскрыл корни успеха в учительской профессии, показал важность личностно-профессиональных качеств учителя, необходимость создания качественного образовательного пространства, обеспечения преемственности начальной школы и среднего звена.

Ученый секретарь УМК по педагогике и методике начального образования, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального образования. Московского педагогического государственного университета ***М. А. Олейникова*** отметила, что в составе УМК по педагогике и методике начального образования 27 членов. Впервые в нее введены представители педагогических колледжей, прогимназии, работодатели.

Декан факультета начальных классов Московского педагогического государственного университета, профессор ***Л. П. Ковригина*** раскрыла содержание государственного экзамена по специальности 031200 – Педагогика и методика начального образования. Л. П. Ковригина особо подчеркнула, что цель итоговой аттестации – выявление соответствия выпускника требованиям квалификационной характеристики. Основные виды итоговой аттестации: государственный экзамен и выпускная работа. Подчеркнута важность большой подготовительной работы к государственному экзамену.

Отмечено, что основная задача при формировании вопросов к государственному экзамену – проверить теоретические знания и готовность выпускника к педагогической деятельности. Студентов знакомят с программой итоговой государственной аттестации за полгода.

Вопросы содержания и организации итоговой государственной аттестации выпускников на факультете начальных классов Московского городского педагогического университета рассмотрены в выступлениях заведующей кафедрой математики и методики ее преподавания в начальной школе МГПУ, заведующей лабораторией проблем двухступенчатой подготовке учителей в системе «педколледж–университет», профессора ***Л. П. Стойловой*** и декана факультета начальных классов МГПУ, заведующей кафедрой филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе, доцента ***Т. И. Зиновьевой***.

Л. П. Стойлова отметила, что выпускники факультета начальных классов МГПУ сдают только один государственный экзамен. В зависимости от темы дипломной работы это может быть экзамен «Психолого-педагогические основы целостного педагогического процесса» либо экзамен «Методика обучения русскому языку (чтению, математике, естествознанию) в начальных классах». Все экзамены носят комплексный характер.

Такие экзамены требуют новой формы их проведения. На факультете используется следующая: получив за 7–8 дней до экзамена билеты (по принципу, принятому на обычных экзаменах), студенты самостоятельно готовятся, а на экзамене в течение 15 минут устно излагают содержание билета и 15 минут отвечают на вопросы членов ГАК. Такая форма государственного экзамена позволяет выпускнику проявить важные профессиональные умения:

– раскрыть логику выполненного мини-исследования, демонстрируя при этом высокую культуру монологической и диалогической речи;

– отобрать для устного выступления наглядные средства, позволяющие облегчить его восприятие и сократить время на изложение необходимого объема информации о результатах исследования;

– содержательно и аргументированно ответить на вопросы членов государственной комиссии.

Т. И. Зиновьева остановилась на государственном экзамене по методике

обучения русскому языку. Итоговый государственный экзамен предназначен для определения теоретической и практической подготовленности выпускника университета к выполнению профессиональных задач в области обучения младших школьников русскому языку, установленных Государственным образовательным стандартом. На экзамене проверяются уровень владения выпускником общими способами методической деятельности, его готовность к полноценной реализации развивающего эффекта любой программы обучения младших школьников русскому языку.

Содержание государственного экзамена по методике обучения русскому языку формируется на междисциплинарной основе и носит интегративный характер.

Междисциплинарный характер государственного экзамена по методике обучения русскому языку требует особого построения билетов: содержанием является комплексный проблемный вопрос, который требует проведения мини-исследования на основе актуализации знаний и умений из различных областей науки. При этом интегрируются как разные темы и разделы курса методики обучения русскому языку (например, методика совершенствования речевой деятельности и методика обучения грамоте), так и разные дисциплины (например, русский язык и методика обучения русскому языку, возрастная и педагогическая психология и методика обучения русскому языку).

В. А. Беловолов, заведующий кафедрой педагогики и психологии факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор, главный редактор «Сибирского педагогического журнала», выступил с докладом на тему «Проект в системе итоговой государственной аттестации выпускников по специальности 031200 – Педагогика и методика начального образования». Он особо подчеркнул, что сегодня подготовка конкурентоспособной личности, развитие у человека потребности в самоизменении, заинтересованности в знаниях-трансформациях, знаниях-инструментах – одна из важных задач образования. Это позволит повысить адаптируемость выпускников к их жизнедеятельности в условиях нарастающего динамизма и неопределенности, подготовить их как активных субъектов образовательной парадигмы «образование в течение всей жизни».

В. А. Беловолов подчеркнул, что конкурентоспособный специалист – это специалист, способный достигать поставленных целей в разных, быстро меняющихся образовательных ситуациях за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач.

Отмечено, что конкурентоспособная личность расширяет «каталог» (термин А. Н. Леонтьева) видов деятельности, при этом повышается их субъектная значимость. Доказано, что конкурентоспособным может быть лишь человек, занимающийся любимым делом.

В статье Е. Б. Егоровой «Актуальные задачи УМО по специальностям педагогического образования в условиях реформирования российского образования» опубликованной в «Сибирском педагогическом журнале», проводятся мысли о том, что принятая структура итоговой аттестации точно отражает современные требования к учителю – высокому профессионалу, способному к проектной деятельности, самоанализу и самооценке с целью повышения своей педагогической квалификации.

Умение пользоваться методом проектов – показатель высокой квалификации преподавателя, его профессионализма. Являясь технологией XXI в., она предусматривает умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям постиндустриального общества.

Одним из шагов в данном направлении является разработанный на факультете начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета государственный экзамен в форме презентации проекта.

Проанализировать уровень профессиональной компетенции выпускника факультета начальных классов возможно, если создать условия для проверки знаний, умений и навыков, полученных в процессе всего обучения в вузе, для моделирования профессиональной деятельности в структуре проекта.

В результате работы над проектом выпускник должен самостоятельно решить проблему – разработать технологию реализации учебно-воспитательного процесса в течение дня в образовательном учреждении. При этом он применяет знания из многих областей наук.

В. А. Беловолов обосновал общую структуру проекта «День в образовательном учреждении», выполняемого в качестве государственного экзамена, предполагает моделирование выпускником учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении по следующему алгоритму:

1. Тип образовательного учреждения, класс.
2. Педагогическое кредо учителя.
3. Дидактическая концепция.
4. Цель, задачи и стратегия достижения поставленных целей проекта.
5. Педагогические законы и закономерности, используемые в проекте.
6. Педагогические принципы проекта.
7. Методы, средства, формы организации учебно-воспитательного процесса, доминирующие в проекте.
8. Основное содержание образования младших школьников в рамках проекта.
9. Возрастные и психофизиологические особенности младших школьников, гигиенические требования.
10. Комплекс методик психолого-педагогической диагностики младших школьников.
11. Разработка урока математики по выбранной теме в структуре проекта.
12. Разработка урока русского языка или литературного чтения по выбранной теме.
13. Разработка воспитательного дела в соответствии с общей идеей педагогической деятельности в проекте.
14. Оценка эффективности предложенного проекта.

Заведующая отделом содержания образования Федерального института развития образования и науки РФ, доктор педагогических наук, профессор ***Л. Г. Семушина*** рассмотрела социально-личностные компетенции будущего учителя начальных классов – выпускника вуза и обратила внимание на важность определения состава и уровня социально-личностных компетенций, т. е. тех функций, свойств и качеств личности, которые характеризуют

(должны характеризовать) именно эту социальную группу молодежи как на этапе обучения, так и в предстоящей профессиональной деятельности. Видимо, прежде всего, это качества, которые характеризуют ее с позиций отношения к труду и стремления к профессиональному росту; отношения к учению и проявления активности в образовательном процессе; степени развития коммуникативных отношений и проявления их в совместной деятельности в «команде» (коллективе); готовность (проявление воли и желания) к выполнению профессиональной деятельности и ответственность за результаты выполненной работы.

Л. Г. Семушина остановилась на вопросе о контроле.

Так как социальная компетентность выражается в готовности проявлять себя соответствующим образом на основе имеющихся знаний и накопленного опыта и оценивается как определенный достигнутый результат, то и в достижении этого результата важна роль образовательного процесса. Следует принять как должное, что ГОС ВПО – это документ не только для администрации или преподавателя, но и для студента. Поэтому контроль состоит в самоконтроле, самоанализе, самооценке.

Доктор педагогических наук, кандидат педагогики и методики начального образования Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина ***Н. Г. Агаркова*** раскрыла новые технологии в процессе подготовки будущих учителей начальных классов.

Особенности подготовки будущих учителей начальных классов в рамках бакалавриата (из опыта работы Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинский выделены в выступлении ***С. Г. Макеевой***, заведующей кафедрой методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе, доктора педагогических наук, профессора.

Профессор кафедры педагогики начального обучения Московского педагогического университета ***Д. И. Латышина*** в рамках круглого стола «Компетенция учителя начальных классов как основа для разработки ГОС ВПО третьего накопления» (руководитель профессор Л. П. Ковригина) особо подчеркнула важность при проведении итоговой государственной аттестации актуализации знаний студентов, создания благоприятной эмоционально-предметной среды, поиска эффективных способов проверки знаний выпускников, что четко и явственно прослеживается на факультете начальных классов Московского педагогического университета, Московского городского педагогического университета, Новосибирского государственного педагогического университета. Д. И. Латышина выделила важность коммуникативной составляющей в личности педагога-профессионала, конкурентоспособного специалиста, подчеркнула актуальность разработки компетентностного подхода к подготовке учителя начальных классов.

В заключение работы УМК определена тема следующего заседания: соотношение фундаментальной и практико-ориентированной составляющих в подготовке учителей начальных классов, которое состоится в апреле 2007 г. на базе Ярославского педагогического университета им. К. Д. Ушинского.

РАЗДЕЛ III
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.0+371

В. А. Сластенин, Л. С. Подымова

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ценность человека определяется его уникальностью, творческостью. Творчество предполагает новое видение, новое решение, новый подход, готовность к отказу от привычных схем и стереотипов поведения, восприятия и мышления, готовность к самоизменению. Человек творческий проявляет себя не только в реальной деятельности, но и в потенциальном проектировании, которое обеспечивает прогнозирование, предвидение развития личности.

В состав категориального комплекса, применяемого в исследовании творческой личности педагога, входят такие понятия, как творчество, индивидуально-творческий подход, творческий стиль деятельности, креативность и особенности ее проявления в деятельности, диагностика креативности, условия и технология творческого развития, готовность к творческой деятельности. Выяснение содержания и соотношения этого множества понятий способствует определению специфики креативной парадигмы образования. Так, анализ творчества на уровне целостной деятельности предполагает рассмотрение данного феномена как специфического вида человеческой активности, приводящего к созданию новых, оригинальных продуктов деятельности за счет преобразования прошлого опыта субъекта.

В отечественной педагогической науке термин «креативность» появился для обозначения способности индивида формировать новые понятия, навыки, способности к осознанию своего опыта, к порождению не существовавшего ранее. Иначе говоря, креативность определяется как способность к созданию нового, это синтез процессуальных и личностных особенностей индивида, позволяющих ему творчески преобразовывать действительность.

Одной из центральных линий в развитии креативной парадигмы является развитие концепции субъектно-деятельностного подхода в образовании. В соответствии с этим подходом личность педагога выступает как самоорганизующийся субъект, наделенный следующими характеристиками:

– способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые;

– осознание и принятие задач, установок деятельности на всех этапах ее осуществления, способность и стремление личности в необходимых случаях самостоятельно их определять;

– способность к нравственному выбору в ситуациях коллизий, стремление определиться, обосновать выбор внутри своего «Я»;

– способность к рефлексии, потребность в ней как условии осознанного регулирования своего поведения, деятельности в соответствии с желания-

ми и принятыми целями, с одной стороны, и осознанием пределов «собственной несвободы» – с другой;

– активная позиция личности, стремление и способность инициативно, критически и инновационно рефлексировать результаты деятельности и отношений;

– направленность на саморазвитие;

– способность самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, внутренняя независимость от «внешнего мира», независимость не в смысле его игнорирования, а в устойчивости взглядов, убеждений, смыслов, их коррекции, изменения;

– творческий потенциал, уникальность, неповторимость.

Названные характеристики очерчивают поле субъектной педагогики, которая во многом обусловливает самоопределение специалиста во всех ситуациях его личностного развития и профессионального роста. Такая педагогика предусматривает смыслопоисковый диалог как полифункциональный метод ее развития, средство реализации новых технологий организации образовательного процесса с доминирующими в них установками на взаимодействие, сотворчество, рефлексию, креативность, ситуационное проектирование, саморазвитие.

Таким образом, креативная парадигма образования, обозначенная в данном подходе, со всей очевидностью определяет механизмы преобразования личности человека через самоопределение, свободу самовыражения, выбора оптимальных стратегий жизненного пути.

Сущность индивидуально-творческого подхода состоит, во-первых, в развитии индивидуально богатой, самобытной личности; во-вторых, в слиянии общественного и личностного смыслов.

Основное назначение индивидуально-творческого подхода заключается в создании условий для самореализации личности педагога, выявления и развития ее творческих возможностей, собственных взглядов.

Реализация творческого потенциала личности педагога связана с механизмами внутренней активности субъекта, продуктивностью подсознательных процессов и проявлением креативности. От богатого творческого потенциала зависит уровень креативной самореализации и саморазвития.

Творческий потенциал как динамическая структура личности педагога включает комплекс креативных способностей, проявляющихся в творческой деятельности, а также комплекс психических новообразований личности на протяжении ее развития. Среди многочисленных критериев креативности можно выделить следующие: оригинальность, гибкость, чувствительность к проблемам, самостоятельность, независимость, открытость, спонтанность.

В структуре творческого потенциала педагога выделяются потенциальный и актуальный образ творческого поведения, обобщенное представление о себе как творческой личности. В основе проявления индивидуальности лежит механизм самоактуализации потенциальных возможностей человека. Процесс перехода потенциальных возможностей человека в актуальные, составляя внутренний, прежде всего психофизический, план развития личности, означает самоактуализацию как механизм развития. Со-

держательные компоненты самоактуализации определяют конкретные особенности личности, являющиеся потенциальными; процессуальные указывают на те действия, которые актуализируют, выявляют данные особенности.

Реализация индивидуально-творческого подхода предполагает, прежде всего, формирование у учителя идеального образа собственного «Я», каким он должен стать. Это, в свою очередь, связано с перестройкой мотивационной сферы, переводом должного в делаемое, в потребности личности. Результатом такой перестройки является возникновение цели «внутри себя», осознание личностного смысла своей деятельности. Категория «индивидуальность» становится основополагающей для развития творческой личности.

Одним из условий развития творческой личности педагога является синергетический подход, который позволяет не просто переориентировать образовательную стратегию на студента, но и дает возможность увидеть и реально учесть неоднолинейность, незапрограммированность развития личности в образовательном процессе, неоднозначность самих педагогических воздействий. Студент – субъект образования – занимает в педагогическом процессе активно-творческую позицию. Отказ от заранее заданной парадигмы обучения и воспитания, манипулятивной педагогики, свобода самовыражения и самореализации личности в образовательной среде, смещение акцента с накопления знаний, умений и навыков на поиск индивидуальной стратегии самоопределения, актуализация принципов активности, диалогичности, самостоятельности и творчества позволяют перейти к открытым саморегулирующимся системам в процессе профессионального обучения студентов.

Исследование условий развития творческой личности педагога связано с анализом специфики, структуры, особенностей и технологий развития его инновационной деятельности. Инновационная деятельность, являясь социально-педагогическим феноменом, выступает важнейшей особенностью педагогического труда и характеризует сложную сущностную взаимосвязь общей культуры педагога, его творческого потенциала и профессиональной направленности. Теоретическая модель инновационной деятельности учителя содержит в себе такие структурные и функциональные компоненты, как мотивационный, креативный, технологический и рефлексивный. Системообразующим фактором готовности учителя к инновационной деятельности является потребность в преобразовании, совершенствовании педагогической деятельности через опосредованное отношение к своей профессии и к воспитанникам. Инновационный подход к процессу профессионально-педагогической подготовки реализуется путем изменения технологий педагогического процесса, которые стимулируют вносить позитивные изменения в существующую культуру и социально-педагогическую среду. Такой подход вызывает активный отклик на возникающие в профессиональной деятельности учителя проблемные ситуации, постоянное стремление к переоценке ценностей. Инновационность – это, прежде всего, открытость, проницаемость для иного, отличного от собственного, мнения. Речь идет о готовности и умении педагога отнестись к своей позиции не как к единственно возможной и истинной. Умение координировать свою

точку зрения с другими, осознание собственной субъективности развиваются на протяжении всей жизни человека (Сластенин, 1997).

Существенной характеристикой принципа инновационности является диалогичность, обеспечивающая равенство психологических позиций взаимодействующих сторон. Сотрудничество и сотворчество в инновационном процессе предполагают отказ от менторского дидакта и утверждение иного типа отношений: совместного поиска и анализа результатов. Совместность в данном случае не означает отказа от самостоятельности. Речь идет о другом – об отказе от позиции, что твое мнение, подход единственно возможные и правильные.

Педагогическая деятельность на высоте ее конструктивных возможностей призвана осуществляться в динамике столкновения и взаимообогащения различных «открытых», способных к самокритике и в то же время к риску принятия на себя свободной ответственности личностей. Диалогизм, полифония выступают как структурообразующие принципы инновационности. Готовность к конструктивному общению, непредвзятому отношению к контраргументации, установка на признание рационального момента в иной позиции выступают не только как этические принципы, но и как необходимые условия для современной теории и практики обучения в вузе. Будущий учитель должен усваивать не некий монолит готового бесспорного знания, а приобщаться к «драме идей», развивать свое сознание, проигрывая эту драму, становясь активным ее соучастником. Мышление в сотворчестве развивает способность к внутреннему диалогу – основе самосознания и самопознания, способность к проблематизации общения, к лабильности его способов и легкости смены позиций.

Такие изменения несут с собой новый тип организации мотивационной сферы личности. Учитель преобразует широкий спектр мотивов, стимулирующих познание и научную деятельность. Мотивы самоактуализации, сотворчества, самопознания и преобразования творчества формируют общую креативность личности педагога.

Но самое важное новообразование, которое несет учителю новая ситуация общения, – это способность к формированию новой позиции личности в отношении к миру, к психолого-педагогической науке, к самому себе. Он освобождается от авторитарных претензий на единственную точку зрения, открывается всему богатству форм педагогического опыта. Новый тип общения помогает гуманизировать отношения, освоить многообразные типы познания, принципы и способы мышления (синергетика, «иррациональная логика», «детерминирующий хаос»). Именно в возможностях преодоления ригидности мышления посредством сотворчества инновационное обучение дает опору становлению образа и новой позиции.

Позиция продуктивной личности вопреки позиции личности потребительской формируется в атмосфере свободы и независимости открытого общения. Важную роль здесь играет также открытость своего «Я», собственного мира. Педагогическая деятельность организуется таким образом, чтобы способствовать формированию и развитию «Я». В рамках инновационного обучения создаются условия для самораскрытия, осуществляется право на индивидуальный творческий вклад, личностную инициативу.

Изменение относительной роли инноваций в структуре инновационного обучения, обращенного к будущему, предполагает модификацию

типа отношений между педагогами и учащимися. Эти отношения утрачивают характер принуждения, подчинения власти традиции. Они не могут быть ни чем иным, как отношениями сотрудничества, взаиморегуляции, взаимопомощи равных. В процессе учения преобладающим становится творческое начало, индивидуально-личностное своеобразие подхода к проблеме, к способам ее решения. Главная ценность отношений – сотворчество учителя и ученика. Противоречие между репродуктивными и творческими компонентами учения разрешается посредством их согласования, гармонизации при ведущей, селективной роли творческого компонента.

Субъектное развитие и саморазвитие личности педагога осуществляется в процессе инновационного обучения, важнейшими функциями которого являются проблематизация и конфликтизация действительности, критическое отношение к нормативам, открытость среде и профессиональным новшествам, творчески преобразующее отношение к миру, стремление к самореализации, к воплощению в инновационной деятельности своих намерений. Общей основой инновационной подготовки учителя является творческая педагогическая деятельность, к разновидностям которой относятся систематическое исследование, диалоговая и дискуссионная деятельность, моделирование и прогнозирование педагогических новшеств. Сущностной характеристикой разработки и использования моделей инновационной подготовки является рефлексивная деятельность учителя как в творческом, так и в эмоционально-личностном плане.

Перевод процессуального плана обучения в личностно-ориентированный осуществляется по следующим направлениям:

– ориентация на специальное обучение методике педагогического эксперимента, инновационным технологиям;

– специальная разработка профессионально-игровой деятельности, связанной с организацией творческого процесса;

– формирование культуры общения и инновационного мышления.

Инновационная устремленность ведет за собой творческое самовыражение педагога, не умещающееся в привычных рамках. Чем более близка вершина достижений, которую превосходит учитель-творец, тем большее количество «несоблюдений» нормы он демонстрирует и вовлекает в это «игнорирование» большее количество других учителей.

В инновационной деятельности учителя преобладает потребность в новизне, в риске, в поиске более совершенных способов работы. Акцентированность на поиске предопределена самовыдвижением потребности, неудовлетворенностью достигнутым. Риск усиливает поисковую направленность при предварительном прогнозе степени неопределенности и опасности зоны поиска. Мотивация креативной личности появляется в большей степени именно в тенденции к риску, основанной на желании достичь и проверить свои предельные возможности, развить творческую индивидуальность.

Рефлексия является основным механизмом осмысления профессиональных успехов и неудач, личностных достижений педагога. При возникновении трудностей и выходе в рефлексивную позицию педагог не только перестраивает свои действия, но и просматривает возможные их изменения. С помощью рефлексии учитель объективирует отдельные собственные

интеллектуальные и эмоциональные операции, состояния и переживания. Превращаясь в механизм самоанализа, рефлексия становится инструментом самоконтроля, дает возможность осознающей себя личности проследить те или иные отношения в собственном субъективном мире. В способе решения профессиональных задач мышление педагога неразрывно связано с осмыслением, переосмыслением, открытием нового для себя, проецированием личностного смысла на реальный педагогический процесс.

В педагогической деятельности способность к рефлексии может выражаться в отражении своего стиля деятельности и его соотношения с деятельностью учащихся, в оценке адекватности выбранной стратегии, коррекции педагогического процесса.

Профессиональная рефлексия включает в себя также готовность действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности, гибкость в принятии решений, стремление к реализации нововведений и инноваций, постоянную нацеленность на поиск новых, нестандартных путей решения профессиональных задач, способность переосмысливать свой профессиональный и личностный опыт.

Наиболее целостное выражение креативная парадигма профессионального образования получает в разработке и реализации обучающей среды. При этом стратегия реализации творческих технологий состоит в осуществлении различных взаимодействий с факторами обучающей среды, призванных обеспечить как личностный рост, так и формирование психологических и педагогических новообразований. Принятие личностью позиции продуктивного взаимодействия с обучающей средой с целью самоактуализации и самореализации является одним из главных аспектов методологии инновационных технологий. Выработка и принятие такой позиции возможны в результате творческого самоопределения, при котором устанавливается степень соответствия личностных предпосылок к профессиональной деятельности, глубины понимания и осмысления содержания педагогических инноваций. На основе этого происходит построение самим учителем субъективно приемлемых моделей обучения и выбор индивидуальных технологий. Достижение у педагогов личностных, предметных и профессиональных смыслов также связано с реализацией творческих способов и приемов.

Личностный смысл студент приобретает лишь на основе своеобразного исследования ситуации, ее связей с потребностями. Личностное исследование ситуации выступает одновременно и как высшее проявление познавательной функции интеллекта, поскольку в момент личностной рефлексии происходит более полное отражение связей и отношений с окружающим миром. Личность полнее реализует себя, если предлагаемое содержание способно поколебать целостность мировосприятия, социальный и профессиональный статус студента, который выступает действующим лицом, соучастником, инициатором процесса своего образования. Творческое обучение не имеет однозначно предписанной методики организации педагогического процесса, не осуществляется одновременно для всех. Подлинно личностное порождается личностью, создается путем субъективирования смыслотворчества. Цели, содержание и методы обучения – косвенные стимулы этого процесса. С другой стороны, то, что было скрытым, выявляется в творче-

ском обучении: борьба мотивов, столкновение смыслов и ценностей как бы выходят вовне и становятся осязаемыми.

Открытость диалогу с другими людьми, допускающая возможность изменения самого себя, позволяет формировать как смысловые структуры личности, так и основы профессиональной творческой позиции.

Профессиональная деятельность педагога сопровождается постоянными изменениями. В этой связи были выделены психолого-педагогические условия, моделирующие деятельность учителя в изменяющихся ситуациях и содержащих различные варианты решения сложных педагогических задач. В ходе экспериментальной работы студенты включались в процесс выполнения творческих заданий, которые стимулировали рассмотрение педагогических явлений в динамике, быструю ориентировку в ситуации, способность находить нестандартные решения. Подбор способов решения характеризовал эффективность и уровень выполнения творческих задач. Понимание и способ реагирования способствовали развитию самосознания учителя, критичности его мышления. Именно поэтому вводились такие учебные ситуации, которые требовали рецензирования, оценки, высказывания личного мнения, зарождения сомнений.

Среди форм и методов развития творческого потенциала учителя диалог занимает особое место. Он строится как система проблемно-конфликтных вопросов, что предполагает намеренное обострение коллизий, продумывание различных вариантов развития сюжетных линий, проектирование способов взаимодействия участников дискуссии и возможных ролей и условий их принятия, гипотетическое выявление зон импровизации, т. е. таких ситуаций диалога, для которых трудно заранее предусмотреть поведение участников.

Этой же цели служит и игровое моделирование. Одна из его функций состоит в поиске самостоятельного решения той или иной профессиональной задачи и изменении, коррекции ее решения. В качестве основных способов игрового моделирования педагогической деятельности в условиях подготовки учителя мы использовали микропреподавание, индивидуальное и совместное решение задач, анализ педагогических ситуаций, профессиональные и деловые игры, социально-психологический тренинг. В систему игрового моделирования были включены игры детей: ролевые, дидактические, языковые, игры-драматизации. Особое место занимают профессиональные ролевые и деловые игры: приемы и упражнения на игровое поведение и взаимодействие, психотехнические игры, интервью, психодрама, дидактический спектакль, педагогические этюды. Игровое моделирование включало различные формы творческого поиска: «мозговой штурм», дискуссии, методы синектики. В ходе игрового моделирования происходило разрешение проблемно-конфликтной ситуации, ее переживание не подавлялось, не игнорировалось, а наоборот, обострялось, поскольку педагогу приходилось искать решение вопреки его очевидной возможности. В силу этого стремление решить проблему выражается в осмыслении ситуации как жизненно важной, от которой зависит личностная самооценка как способного или неспособного к творческой деятельности.

Потребность в переосмыслении появляется при столкновении с проблемно-конфликтной ситуацией, когда прежний опыт в качественно изме-

нившихся условиях не способен обеспечить положительных результатов в профессиональной области. Данную ситуацию можно охарактеризовать как творческий кризис, в котором заключаются и положительные, и отрицательные моменты. Положительное состоит в том, что состояние кризиса способствует поиску нового, однако, если достичь этого не удается, дальнейшее развитие ситуации может привести к саморазрушению. В результате создания особой творческой среды происходит не только обмен информацией, опытом по данной проблеме, но также, благодаря созданию особой атмосферы сотворчества, удается объективировать новый смысл, который в дальнейшем будет положен в основу педагогической деятельности.

Обобщая условия творческой личности педагога, следует подчеркнуть необходимость организации обучения как исследовательской деятельности в контексте значимой проблемной ситуации, выбора вариантов решений, рефлексии способов и личностного смысла, осознания себя как творческой индивидуальности.

В этом контексте со всей очевидностью открываются перспективы построения персонифицированных программ, перехода на гибкие модели организации образовательного процесса в высшей педагогической школе.

УДК 37.0+371

Б. Е. Фишман

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Известно, что в типичном процессе развития педагога обычно выделяют три основных этапа:

– закладывание фундамента педагогической культуры (общепедагогическая подготовка учителя в вузе);

– формирование педагогической культуры (первые 3–5 лет самостоятельной педагогической деятельности);

– совершенствование педагогической культуры (дальнейшая педагогическая деятельность).

При благоприятном стечении обстоятельств педагог проходит в своем развитии все эти этапы, результатами которых являются адаптация, индивидуализация и интеграция. Каждый из этапов характеризуется и определяется ведущим типом противоречия, которое выступает в роли предпосылки соответствующего этапа развития и снимается (или смягчается, отходит на второй план) по завершении этапа [1, 8 и др.].

Если говорить о профессиональной деятельности педагогов, то:

а) **закладывание фундамента педагогической культуры (этап адаптации)** характеризуется противоречием между системой индивидуальных ценностей и норм, умений и навыков молодого педагога и системой действующих в профессиональном сообществе ценностей и норм, средств и форм, требуемых для успешной деятельности;

б) **формирование педагогической культуры (этап индивидуализации)** определяется противоречиями между необходимостью осуществить профессиональную самоидентификацию, стать частью профессионального сообщества, быть «как все» и стремлением индивида к максимально возможной персонализации;

в) **совершенствование педагогической культуры (этап интеграции)** порождается противоречиями между стремлением индивида быть максимально полно представленным своими индивидуальными особенностями в профессиональном сообществе и потребностью последнего принять, одобрить и поддержать те особенности, которые соответствуют целям, ценностям и специфике развития сообщества.

Анализируя характер приведенных выше противоречий, можно прийти к выводу о том, что в них разными гранями выступает общее *противоречие между осознаваемым педагогами социальным предназначением (личностным, ролевым, профессиональным и т. д.)* и *реальными возможностями его осуществить*. Именно это противоречие является традиционной движущей силой саморазвития педагогов.

Вместе с тем сегодня в педагогической реальности сформировалось новое комплексное *противоречие между фактическими ценностно-смысловыми основаниями профессиональной деятельности педагогов и потребностью освоения педагогами и укоренения в педагогической реальности гуманистической образовательной парадигмы*. По нашему мнению, данное противоречие лежит в основе профессионально-личностного саморазвития педагогов, находящихся на этапах индивидуализации и интеграции, формируя принципиально новые движущие силы саморазвития.

Здесь необходимо подчеркнуть различие между традиционными и новыми противоречиями. Если традиционные противоречия являются источником движущих сил индивидуального саморазвития педагогов, то новые противоречия – это предпосылки группового, командного, коллективного саморазвития. Снятие новых противоречий невозможно в порядке личной инициативы (как результат индивидуального саморазвития), поскольку они (эти противоречия) присущи работе всего коллектива учителей в школе. Поэтому для обеспечения реальности и эффективности дальнейшего саморазвития учителя в зрелой фазе этапа интеграции в школе следует иметь группу педагогов-единомышленников. Это, по сути, означает **необходимость принципиально нового (четвертого) этапа личностно-профессионального развития педагогов – этапа совместного совершенствования педагогической реальности.** Данный этап может развиваться как параллельно с этапом индивидуализации, ускоряя его завершение и переход к этапу интеграции, так и параллельно с этапом интеграции (рис. 1).

Заметим, что на этапе совместного совершенствования педагогической реальности личностно-профессиональное саморазвитие конкретного педагога может происходить не только совместно с другими педагогами. На этом этапе его партнерами могут стать и другие реальные или потенциальные участники образовательного процесса (учащиеся, родители, медицинские и социальные работники, сотрудники и специалисты органов управления и др.). Однако рассматриваемая здесь совместная деятельность принципиально отличается от обычно понимаемого педагогами «привлечения» (на-

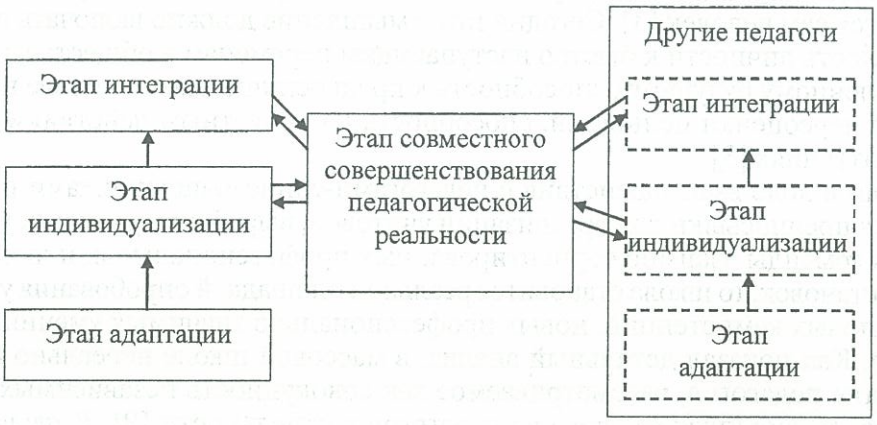

Рис. 1. **Взаимосвязь этапов личностно-профессионального саморазвития педагогов**

пример, родителей) к делам класса или школы. *При совместном совершенствовании педагогической реальности все партнеры должны быть субъектами деятельности, и никто из них не может обладать иммунитетом от проблем, сомнений и ошибок.*

Известно, что школа является сложной системой, оптимальное функционирование которой зависит от множества факторов, главным из которых выступает профессиональное мастерство учителей [4–6 и др.]. Ключевую роль в профессиональной педагогической деятельности играет готовность педагогов к управлению целостным педагогическим процессом. Здесь важнейшим компонентом становится адекватное определение конкретных целей своей педагогической деятельности. Существуя как отражение объективных тенденций общественного развития и приводя содержание, формы и методы педагогической деятельности в соответствие с потребностями общества, цели педагогической деятельности складываются в развернутую программу поэтапного движения к высшей цели – развитию личности (причем и учеников, и педагогов) в гармонии с самим собой и с социумом [7, 10].

Другим важнейшим компонентом готовности к управлению целостным педагогическим процессом является позиция педагога – система интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности, которые являются источником активности педагога. Позицию педагога определяют требования, ожидания и возможности, которые предъявляет и предоставляет ему общество. Вместе с тем действуют и внутренние, личные источники активности – влечения, переживания, мотивы и цели педагога, его ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы [5–7].

Для реального саморазвития педагогов необходимо развитое педагогическое мышление, способное охватить цель, идею, замысел, логику своего и чужого (прежде всего, передового) опыта. Но такое мышление формируется только в ходе реальной продуктивной деятельности, в которой сам человек ощущает себя не только в качестве преобразователя своих сил, но и в ка-

честве действующей силы, причем важнейшим предметом продуктивности является сам человек [3]. Сегодня такое мышление должно включать в себя готовность личности к быстро наступающим переменам в обществе, к неопределенному будущему, способность к предвосхищению на основе постоянной переоценки ценностей, способность к совместным действиям в новых ситуациях [3].

Если в ходе взаимодействия с педагогами-единомышленниками реализуются предпосылки для организации учителей, выработки у них как участников команды взаимно сориентированных профессиональных и личностных установок, то школа становится реальной площадкой опробования учителями новых компетенций, новых профессионально значимых умений и навыков. Как показал детальный анализ, в массовой школе нереально саморазвитие педагогов, рассматриваемое как совокупность независимых процессов, касающихся каждого из педагогов в отдельности [9]. *Реально может существовать только система совместного саморазвития педагогов – система со своими структурными особенностями, специфическими процессами, критериями и т. п.*

Для того чтобы вырабатываемый опыт личностно-профессионального саморазвития мог активно вовлекаться в практическую работу, необходимо помочь педагогам сформировать новые умения и навыки педагогической деятельности. Это означает, что нужна специальная система, ориентированная на поддержку личностно-профессионального саморазвития педагогов в их практической деятельности[3]. В частности, такая система может быть реализована в самом образовательном учреждении, если оно работает в режиме развития. Тогда участники образовательного процесса (другие педагоги, учащиеся, родители), а также внешние партнеры учреждения предоставляют педагогу реальные возможности формирования богатых по содержанию и разнообразных по характеру связей и взаимодействий.

Потребность в осмыслении педагогами многочисленных проблем своей профессиональной деятельности и в проектировании разрешения этих проблем является одной из сущностных предпосылок создания образовательной системы, поддерживающей саморазвитие педагогов. Другими предпосылками создания системы педагогической поддержки ПЛПСП являются потребности в изменении их профессиональной позиции, формировании их субъектности относительно проблем развития своего ОУ, преобразовании человеческого потенциала отечественной системы образования в ресурс ее развития, поддержке развития образовательной сети, обеспечении реального многообразия видов ОУ и их развития, разрешении противоречий между требованием непрерывности общего поля образования и дискретными возможностями предметных полей деятельности педагогов.

Педагогическая поддержка ПЛПСП – это системный педагогический процесс со своей стратегией, технологией, деятельностью. В нем реализуется стратегическая ориентация на создание условий для:

– осознания человеком своей индивидуальной сущности, становления его автором, творцом своих жизненных обстоятельств;

[3] В дальнейшем для удобства будет использоваться понятие «постдипломное личностно-профессиональное саморазвитие педагогов» (ПЛПСП), имеющее практически тот же смысл, что и понятие «личностно-профессиональное саморазвитие педагогов в профессиональной деятельности», но более удобную аббревиатуру.

– саморазвития, самообразования конкретного человека в конкретных условиях;

– формирования умений устанавливать контакты, искать и находить партнеров, выбирать эффективные стратегии поведения в конфликтах;

– развития умений сосуществовать в коллективе, договариваться, организовать и вести совместную деятельность.

Технология педагогической поддержки обеспечивает:

– помощь в преобразовании разнообразных жизненных препятствий конкретных людей (трудностей, проблем) в образовательные ситуации для наработки нового опыта действия;

– организацию групповой работы, способствующей раскрытию потенциала каждого во взаимодействии с другими, развивающей дискуссионные навыки, умение убеждать, понимать и интерпретировать различные точки зрения.

Деятельность при педагогической поддержке:

– выводит человека на самоосознание своих жизненных препятствий (трудностей, проблем);

– помогает определять свои интересы, цели, возможности и пути преодоления жизненных препятствий;

– позволяет увидеть себя во взаимодействии с другими;

– содействует развитию умений излагать свои мысли, использовать различные жанры коммуникации;

– совершенствует умение активно слушать, адекватно оценивать и понимать услышанное, воспринимать невербальную информацию; быть толерантным по отношению ко всем участникам деятельности.

Назначением системы педагогической поддержки ПЛПСП является создание условий, способствующих самоопределению педагогов в профессиональной деятельности, выявлению ими проблем своей деятельности, определению целей ближайшего развития и оценке возможностей и путей разрешения выявленных проблем. При этом необходимо обеспечить сопряжение процессов развития (саморазвития) с процессами обновления духовных ориентиров, с тенденциями развития общества и государства.

Структура системы личностно-профессионального саморазвития педагогов в их профессиональной деятельности в обобщенном виде может быть охарактеризована схемой, представленной на рис. 2. Из этой схемы видно, что система педагогической поддержки рассматривается как подсистема системы личностно-профессионального саморазвития педагогов в ходе их практической деятельности. При этом сплошные стрелки представляют взаимодействия системы педагогической поддержки с личностью и выделенным (ближайшим к ней) обществом, а также взаимодействия в метасистеме «личность – общество».

Двойные пунктирные стрелки отражают взаимодействия личности и выделенного (ближайшего к ней) общества с остальной частью общества. Указанные связи отображают опосредованные воздействия системы педагогической поддержки личностно-профессионального саморазвития педагогов в ходе их практической деятельности на личность и выделенное (ближайшее к ней) общество через гибкую и разветвленную систему обратных связей. Эти связи подчеркивают также важность воздействий, которые

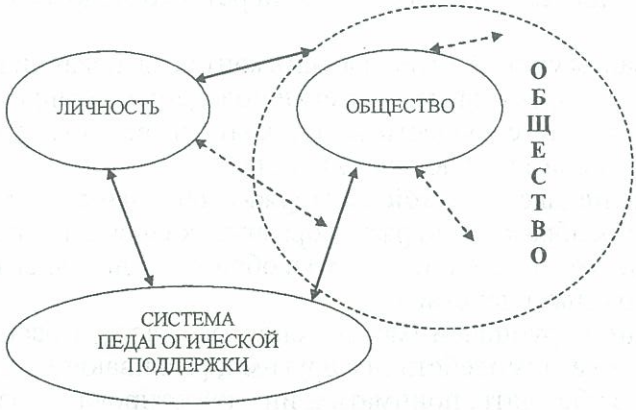

Рис. 2. **Структура системы личностно-профессионального саморазвития педагогов в их профессиональной деятельности**

не связаны с системой педагогической поддержки, но которые осуществляет остальная часть общества. **Исходя из результатов рассмотрения сущности процессов личностно-профессионального саморазвития педагогов и с учетом известных педагогических принципов, обеспечивающих эффективность модернизации образования, можно определить совокупность основных принципов, реализация которых необходима в системе педагогической поддержки саморазвития педагогов [9]:**

1. Принцип аксиологической ориентированности: ориентация образовательных процессов педагогической поддержки саморазвития педагогов определяется ведущими идеями и ценностями саморазвития, обеспечивая приоритетность развития ценностно-смысловой, мотивационной сферы личности педагогов (кроме того, данный принцип вобрал в себя как составляющие развитие смысловой сферы личности, преобразование имеющихся и выработку новых личностно-профессиональных смысловых ориентиров, нравственность, глобальное мировосприятие).

2. Принцип субъектности: личностно-профессиональное саморазвитие участников образовательной деятельности в рассматриваемой системе является результатом собственной активности участников, реализации их субъектной позиции (этот принцип также учитывает признание педагога субъектом развития, обучения и воспитания; постановку педагога в позицию полноправного субъекта обучения; признание способности педагога к саморазвитию и его права на индивидуальную образовательную траекторию; способность педагога осознавать, что его свобода от других состоит в его способности выбирать из своих многочисленных «хочу» те, за которые он готов нести личную ответственность; приоритет внутриличностного, индивидуального содержания образовательной деятельности; эмоциональную окрашенность процесса обучения; полифункциональность участников, их многоролевое участие в образовательном процессе).

3. Принцип фасилитации: профессиональная позиция группы педагогической поддержки (методистов, тьюторов, экспертов, психологов) и реализация этой позиции в деятельности строится как фасилитаторская, сопровождающая (принятие каждого участника таким, как он есть; «слыша-

ние» каждого участника; терпимость к иной точке зрения; кросскультурная грамотность; готовность попытаться найти общие точки соприкосновения; помощь в обретении высокой самооценки; создание психологически комфортной творческой обстановки; создание ситуации успеха для каждого участника и т. д.). Этот принцип означает также принятие членами группы педагогической поддержки новой позиции по отношению к деятельности участников; готовность совместно решать проблемы; гуманизм; рефлексивное и психологическое сопровождение участников.

4. Принцип преобразования пространства педагогических отношений: в системе педагогической поддержки саморазвития педагогов обеспечивается переход из учебного пространства внутрипредметных, функционально-ролевых педагогических отношений, традиционных для системы переподготовки и повышения квалификации, в образовательное пространство надпредметных, ценностно-смысловых педагогических отношений (этот принцип также характеризуется активизацией самосознания в постановке и решении жизненных и профессиональных задач, расширением зоны самоопределения личности в культуре, целенаправленной организацией культурной среды образовательного учреждения, образовательным движением личности в контексте перспектив ее жизненного пути).

5. Принцип целостности: образовательная деятельность в системе педагогической поддержки саморазвития педагогов носит интегративный характер, реализующий идеи глобального образования (этот принцип также характеризуется развитием личности в культурной среде, которая не возникает сама собой, а рождается в синтезе, в совместной деятельности, в глубинном общении педагогов; использованием разнородных функций, свойственных учебному материалу; глобальностью мировосприятия; предъявлением и освоением не последовательности отдельных свойств и качеств, а всей целостной структуры сложно организованных объектов взаимосвязанным движением, изменением каждого познаваемого элемента по мере овладения последующими).

6. Принцип открытости: образовательные процессы в системе педагогической поддержки саморазвития педагогов максимально открыты, обеспечивая широкую свободу всем участникам (свободу выбора направления развития и образовательной траектории, объектов приложения усилий, необходимых педагогических методов и средств и др.). Этот принцип также означает многообразие принципов организации групп педагогов; вариативность учебного материала и форм учебной деятельности в зависимости от конкретных условий и решаемых задач; вариативно-личностную организацию образовательной деятельности; многообразие зон развития и ситуаций их выбора; свободу культурного самоопределения; свободу обсуждения проблем; ситуацию свободы выбора; демократию; формирование культуры личностного выбора.

7. Принцип диалогичности взаимодействий: взаимодействие всех участников образовательного процесса в системе педагогической поддержки ПЛПС педагогов носит характер диалога, в котором каждый участник имеет равные возможности высказаться и быть услышанным. Этот принцип также учитывает организацию деятельности участников как процесса решения разнообразных задач на основе творческого диалога; диалогичность

общения участников; плюрализм мнений; кросскультурную грамотность, освоение диалога и договора в качестве механизмов, регулирующих столкновения.

8. Принцип интерактивности взаимодействий: образовательные процессы в системе педагогической поддержки саморазвития педагогов включают разнообразную интерактивную деятельность (учебную, исследовательскую и проектировочную) в составе команд коллег (например, в составе команды школьных учителей). В соответствии с данным признаком обеспечивается включение каждого педагога как активного участника в процесс группового взаимодействия (в системе «поддерживаемый педагог–поддерживающий педагог» и «педагог – другие педагоги»); осознание каждым педагогом того, что его «я» не может развиваться без других людей, объективно создающих ситуацию столкновения, но и субъективно готовых помочь поиску согласия и соотнесенности; совместный поиск и открытие истин, ценностей, смыслов; работа в режиме погружения.

9. Принцип обратной связи: регулярно проводится диагностика и самодиагностика профессиональных и личностных изменений педагогов – как тех, кто проходит переподготовку, так и тех, кто ее обеспечивает (этот принцип также учитывает регулярные обсуждения логики развития образовательной деятельности; необходимость оптимальной реализации сущностных сил педагогов).

10. Принцип рефлексивности: в системе педагогической поддержки саморазвития педагогов обеспечивается многомерный рефлексивный характер образовательных процессов (на уровне индивидуального педагога; на уровне «команд» педагогов; на уровне системы педагогической поддержки). Этот принцип также учитывает регулярные обсуждения логики развития образовательной деятельности; анализ различных возможностей продолжать развитие образовательной деятельности; полифункциональность участников, их многоролевое участие в образовательном процессе.

11. Принцип проблемности: образовательная деятельность в системе педагогической поддержки саморазвития педагогов обеспечивает преобразование различных реальных проблем в образовательные ситуации для наработки педагогами нового опыта действия в проблемных обстоятельствах; она должна формировать готовность понять, признать позицию другого, совместно решить проблему. Этот принцип также означает *использование противоречий, возникающих при столкновении старого и нового знания; готовность через конфликт с собой находить путь к решению проблемы; свободу обсуждения проблем.*

12. Принцип продуктивности: образовательная деятельность в системе педагогической поддержки ПЛПС педагогов объективируется в конкретных и богатых по разнообразию продуктах мышления, индивидуальной и совместной образовательной деятельности, профессионального роста и индивидуального развития. Этот принцип также характеризуется готовностью педагогов ради своего «хочу» преобразовывать свои «я не могу» в «я могу»; приоритетом продуктивной, созидающей функции педагогов над репродуктивной; взаимодополняемостью учебно-проектировочной сессионной и проектировочно-продуктивной межсессионной деятельности.

Первые четыре принципа относятся ко всей системе педагогической поддержки саморазвития педагогов и охватывают общую ориентацию и струк-

турные компоненты системы, а также пространство (среду) взаимодействия структурных компонентов.

Следующие два принципа (5-й и 6-й) задают общие характеристики процессов в системе педагогической поддержки ПЛПС педагогов: целостность, интегративность и открытость.

Принципы диалогичности и интерактивности совместно определяют основные технологические характеристики процессов в системе педагогической поддержки ПЛПСП. Принципы обратной связи и рефлексивности обеспечивают важнейшие качества управления процессами педагогической поддержки ПЛПСП – эффективность и адаптивность этого управления. Принцип проблемности образовательной деятельности ориентирует на гуманитаризацию содержания и технологий образовательного процесса, обеспечивает содержательное осмысление и освоение педагогического опыта, а также предполагает соответствующую организацию образовательного процесса. Кроме того, совместно с принципами аксиологической ориентированности и преобразования пространства педагогических отношений принцип проблемности создает достаточные основания для определения содержания образовательной деятельности. А принцип продуктивности указывает на необходимость получать в результате образовательной деятельности в системе педагогической поддержки ЛЛПСП конкретные и разнообразные продукты (мышления, индивидуальной и совместной образовательной деятельности, личностного роста и индивидуального развития). Таким образом, представленные принципы определяют все стороны системы педагогической поддержки саморазвития педагогов в профессиональной деятельности.

Актуальность формирования системы педагогической поддержки саморазвития педагогов как совокупности соответствующих компонентов отечественной системы переподготовки и повышения квалификации работников образования не вызывает сомнений. Эти компоненты могут быть практически реализованы:

– на базе конкретного образовательного учреждения, которое работает в режиме развития;

– в педагогическом вузе;

– в институте системы переподготовки и повышения квалификации педагогов;

– в специально созданной образовательной структуре.

В любом из этих вариантов руководство образовательной структуры, обеспечивающей педагогическую поддержку, должно взять на себя дополнительные управленческие функции [9], тем самым осуществляя собственный переход в режим развития как необходимое условие эффективной деятельности педагогического коллектива.

В БГПИ выполнен анализ уникального опыта создания системы педагогической поддержки саморазвития педагогов, накопленного в Еврейской автономной области. Речь идет о крупномасштабном педагогическом эксперименте, содержащем два этапа с продолжительностью каждого более двух лет. Эксперимент стал реальным благодаря следующим обстоятельствам:

1) проводился при активной административной поддержке управления образования правительства ЕАО и под общим руководством начальника управления Л. П. Губенко;

2) необходимая финансовая поддержка эксперименту была оказана институтом «Открытое Общество» (Фондом Сороса) в рамках проекта «Переподготовка учителей-гуманитариев» (1996–1998 гг.) и регионального проекта ЕАО «Создание и апробация механизмов интеграции системы образования на региональном уровне» мегапроекта «Развитие образования в России (среднее образование)» (1999–2002 гг.).

На первом этапе (1996-1998 гг.) объектом эксперимента была совокупность «команд» учителей из различных школ области. В состав каждой «команды» входили по четыре учителя, работающих в одной и той же школе и преподающих дисциплины гуманитарной направленности. Всего в первом этапе эксперимента приняли участие 45 «команд» (25 – в первом цикле и 20 – во втором).

На втором этапе (1999-2002 гг.) сфера экспериментирования расширилась, и в состав объекта эксперимента помимо педагогов были включены другие профессиональные и социальные группы, имеющие непосредственное отношение к образованию и развитию молодежи. Сначала каждая школа – участник эксперимента формировала стартовую «команду» из 6 человек (4 педагога и 2 представителя социума). По мере развития эксперимента «команды» росли, притягивая к себе других людей (как педагогов, так и непедагогов). Таким образом, на втором этапе рассматривался открытый (по составу участников) объект эксперимента. Его компонентом была совокупность гетерогенных (по составу) команд, число участников которых росло по мере проведения эксперимента. Зафиксированы случаи, когда в заключительной части эксперимента в преобразования вовлекалась значительная часть педагогического коллектива школ-участников и ее социальных партнеров [2].

По завершении крупномасштабного педагогического эксперимента большинство участников, саморазвитию которых оказывалась педагогическая поддержка[4], приступили к системному проектированию и реализации изменений своей профессиональной деятельности. Обращает на себя внимание гуманистическая направленность таких педагогических проектов, комплексный характер предстоящей работы и ожидаемых результатов, личностно-ориентированный вектор намеченных преобразований. Как правило, проекты школьных команд направлены на преодоление изоляции школы в социуме, создание благоприятной среды для становления, развития и саморазвития личности школьников, повышение педагогического мастерства учителей, формирование атмосферы творчества в школе и т. п. Реальная устойчивость деятельности школьных команд после завершения апробации демонстрируется ростом числа коллективных заявок, поданных школами – участниками апробации на получение грантов от международных фондов, и числа полученных грантов.

Результаты системного мониторинга хода и результатов крупномасштабного педагогического эксперимента свидетельствуют об изменениях профессиональных установок участников проекта. После завершения апробации более чем у 90% педагогов эти установки стали отражать поле возможностей профессионального самообразования, личностного

[4] Общая численность таких участников составляет более 380 педагогов, работающих в системе общего образования области.

саморазвития, взаимодействия с коллегами по школьной «команде», распространения влияния школьной «команды» на весь педагогический коллектив и т. п.

Кроме того, тьюторская команда, созданная на время апробации, функционируя в системе педагогической поддержки ПЛПС педагогов, превратилась в новое объединение профессионалов, не имевшее аналогов в регионе. Как показали несколько лет, прошедших после апробации, тьюторская команда трансформировалась в коллектив единомышленников, способный инициировать и реализовывать различные образовательные проекты в регионе. Об этом, в частности, свидетельствует разработка и успешная реализация проекта «Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вузов на базе центра повышения квалификации ППС педагогических вузов для обеспечения модернизации общего образования (Дальневосточный федеральный округ Российской Федерации)», который вошел в число победителей конкурса грантов Министерства образования РФ 2003 г. (государственный контракт № 2415).

Центр повышения квалификации ППС педагогических вузов Дальневосточного федерального округа РФ, созданный при БГПИ в соответствии с указанным контрактом в ноябре 2003 г., функционирует как структурный компонент системы педагогической поддержки саморазвития педагогов в Дальневосточном регионе.

Литература

1. **Асмолов, А. Г.** Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990.

2. **Гайнулина, С. М.** Сельская школа: опыт своего пути развития (на примере средней школы с. Даниловка Смидовичского района, ЕАО) / С. М. Гайнулина, Н. Н. Кобылкина, С. И. Куликова, Б. Е. Фишман, Л. Г. Шестакова // Сельская школа: ресурсы развития / под ред. О. Е. Лебедева. - М.: Рос. полит. энцикл., 2002.

3. **Ключевые проблемы** региональных образовательных систем: опыт анализа / под ред. А. М. Моисеева. – М.: Рос. полит. энцикл., 2002.

4. **Кухарев, Н. В.** На пути к профессиональному совершенству: книга для учителя / Н. В. Кухарев. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.

5. **Зязюн, И. А.** Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. специальностей высш. учеб. заведений / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич и др.; под ред. И. А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989.

6. **Сластенин, В. А.** Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-пресс, 1998.

7. **Сластенин, В. А.** Профессиональная деятельность и личность педагога / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – М., 1997.

8. **Слободчиков, В. И.** Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000.

9. **Фишман, Б. Е.** Педагогическая поддержка постдипломного саморазвития педагогов / Б. Е. Фишман. – М.: МПГУ, 2002.

10. **Школа** совместной деятельности. Кн. 4: Образовательная программа для педагогов «Педагог – участник и организатор совместной деятельности» / под ред. Г. Я. Прозументовой. – Томск: ТГПУ, 2001.

УДК 37.0

В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько

СИСТЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ДИДАКТИКИ КАК НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Усилия по модернизации образования в значительной степени гасятся в силу ряда таких объективных причин, как педагогико-технологическая изоляция различных уровней образования (ДОУ, СОШ, ссузы и вузы); отсутствие дидактически единых, инвариантных и природосообразных основ образовательного процесса; отсутствие междисциплинарной (образование, информационные технологии, научные исследования и т. д.) интеграции когнитивных методов и средств эффективного восприятия, обработки и представления знаний. Общее смещение содержания образования общеобразовательной школы в сторону гуманитарных дисциплин и уменьшение часов на дисциплины, формирующие научный, логический стиль мышления, вызывает дополнительные проблемы не только в школе, но и в вузе в процессе реконструкции и перехода на многоуровневое образование. Данные негативные факторы носят системный характер и предопределяют необходимость проведения методологических исследований в области технологии образовательного процесса и познавательной деятельности и последующих прикладных разработок.

В плане обозначенной проблемы наиболее важными тенденциями образования, информатики и науки представляются усиление компетентностно-деятельностного подходов, исследование путей повышения «когнитивной вооруженности» субъекта образовательного процесса, выявление и включение в дидактические механизмы обучения природосообразных инвариантных оснований, учитывающих особенности механизмов отражения знаний. Данные тенденции неочевидным образом коррелируют между собой, причем ведущим, причинным фактором представляется последняя группа – инвариантные природосообразные основания дидактики когнитивного характера, существенным образом изменяющие характер учебной познавательной деятельности и образовательного процесса в целом.

Проиллюстрируем близость отмеченных тенденций.

Многомерный анализ данных: руководителю или предметнику необходим инструмент, позволяющий ему самому, «без посредников», легко и быстро создавать нужные ему отчеты, причем их параметры должен определять он сам. Для этого создано новое направление в анализе данных – «онлайновая» аналитическая обработка, основанная на многомерном подходе к представлению исходных данных для анализа [3].

Система MiniSet – это инструментарий нового поколения, его отличи-

тельная черта – комплексный подход, опирающийся на современные компьютерные технологии: информационные хранилища, методы искусственного интеллекта и методы многомерной визуализации, реализованные в рамках единой интегрированной среды. Важно, что пользователь, работая в интерактивном режиме, может сосредоточиться на содержательных аспектах анализа, используя уникальную процедуру визуальной интерпретации сложных взаимосвязей в многомерных данных, процесс «понимания» созданной информационной модели носит принципиально итеративный и интерактивный характер [2].

Традиционный графический интерфейс сайтов в большинстве случаев неудобен, так как вынуждает пользователя прокручивать страницу, поскольку целиком информация в окне не умещается. Компания Plumb Design разработала Web-портал с поисковой системой «солнечного» типа в виде координатной графической карты, в центр которой помещается определяемое слово, а на лучах появляются связанные с ним по смыслу слова и понятия [1].

Из приведенных (и множества не приведенных, но известных) примеров видно, что **в каждом случае возникает одна и та же задача сопровождения текстовой информации дополнительным средством, помогающим ориентироваться в ней, представляющим в логически удобной форме узловые элементы содержания информации** [6]. Такой инструмент можно назвать навигатором базы знаний, и он, говоря педагогическим языком, должен выполнять роль ориентировочных основ действий (ООД). В соответствии с данной функцией навигатор включает два компонента: смысловой в свернутой вербальной форме и логический в невербальной, наглядной, графической форме. Именно такими компонентами разработчики и пытаются наделить предлагаемые «карты смыслов», «когнитивные карты», «абстрактные координаты», «визуализаторы связей» и т. п. При их создании авторами использованы следующие общие приемы: дополнение текстовых материалов некими моделями, картами и т. п., представляющими «концентрат» текста. Данная задача имеет общий для информатики, научных исследований и педагогики характер – необходимость представления знаний в образно-понятийной, свернутой форме, пригодной для навигации в базе знаний и планирования задач анализа.

Выполненные исследования свидетельствуют о том, что многомерные структуры сходны с так называемым искусственными организациями, разрабатываемыми в теории искусственного интеллекта [7]. Они имеют сетевую структуру, где в центральном узле сосредоточены важнейшие ресурсы, знания и процессы, формирующие организационное ядро, а остальные, менее важные компоненты или наиболее рутинные работы и процессы выводятся наружу и доверяются внешним партнерам. Такую организацию можно сравнить с «мозгом», возбуждения от которого поступают на внешние «эффекторы».

Ключевым методологическим аспектом является выявление ведущего педагогического противоречия в плане инструментальной дидактики, которое является движущей силой ее развития. В качестве такового выступает противоположность структуры образовательного процесса как исторически сложившегося социального заказа и структуры субъектно-психологического процесса учения. Канонической структурой образователь-

ного процесса является последовательность «познание – переживание – оценивание», а субъективной структурой учения – последовательность «эмоциональное оценивание ("мне это не нужно") и/или переживание ("мне это не интересно") – познание ("я это узнаю")». Это соответствует познавательному архетипу человека, исторически сформировавшемуся в процессе его эволюции. Первичное столкновение с новой реальностью носило чувственно-образный характер, включало сенсомоторику и первую сигнальную систему, инициировало предметно-ознакомительную деятельность. Нарушение данной последовательности в учебном процессе создает труднопреодолимые познавательные затруднения, подавляет мотивацию и порождает устойчивое отторжение учебного предмета. Разрешение же данного противоречия стало возможным лишь в процессе развития дидактико-технологического подхода на инструментальной основе [10] и применения принципа бинарности (взаимодополнительности). Данный подход позволил спроектировать как макроуровневый инвариантный образовательный процесс, так и микроуровневый учебный процесс, который встраивается в каждый этап макропроцесса.

Инвариантная макроструктура образовательного процесса имеет следующий генезис: три исторически сложившиеся сферы освоения мира человеком включают науку, искусство и мораль. Каждой сфере соответствует важная для человека константа бытия: истина, красота и добро. Каждой сфере деятельности также соответствует определенная, ведущая в ней форма деятельности: познавательная, переживательная (эмоционально-образная) и оценочная. В общеобразовательной школе должны гармонично развиваться все три способности, а при профилизации и профессиональном обучении интенсивно развиваются ведущая способность и вид деятельности, остальные же становятся поддерживающими. В соответствии с тремя основными видами деятельности инвариантная структура образовательного процесса должна включать этапы познания, переживания и оценивания изучаемого знания.

Инвариантная структура учебной познавательной деятельности определяется генезисом механизмов отражения человека: на биологическом этапе эволюции сформировался чувственно-образный механизм отражения (первая сигнальная система), оперирующий образами-представлениями. На этапе социализации в связи с необходимостью решения разнообразных задач, связанных с накоплением, сохранением и передачей знаний (сведения о территориях и производстве, коммуникации и т. п.), сформировался механизм вербально-логического отражения (вторая сигнальная система), появилась письменность. На третьем этапе развития общества, на этапе информационно-знаниевой революции, возникла необходимость оперирования свернутыми формами знаний для выполнения численных расчетов, автоматизации машин и производства, научных исследований. Ученые и инженеры стали создавать различные схемы, формулы и модели, которые есть основания считать продуктом новой, прижизненно формируемой третьей сигнальной системы, которая имеет виртуальный характер и представляет собой результат взаимодействия первой и второй сигнальных систем [5]. В соответствии с тремя формами отражения знаний инвариантная структура учебной познавательной деятельности должна включать эта-

пы предметно-ознакомительной деятельности (накопление образов-представлений), аналитико-речевой деятельности (преобразование первичной информации в вербально-логическую форму и ее обработка), и этап моделирующей деятельности (свертывание изучаемого знания в схемы, формулы, модели).

Необходимость разрешения основного педагогического противоречия предопределяет инвариантную структуру мотивации познавательного, переживательного или оценочного видов деятельности с этапом, как отмечено выше, «эмоциональное оценивание ("мне это не нужно") и/или переживание ("мне это не интересно")». Сложность дидактического моделирования данного этапа заключается в том, что его реализация осуществляется на основе механизма проекции, через глубоко личностное, субъективное преломление внешней информации, через включение собственного «витагенного» жизненного опыта. Следовательно, для активизации данного этапа необходимо предложить субъекту во внешнем плане многомерную палитру опорных точек переживания и оценивания, из числа которых он интуитивно выбирает и использует подходящие ему. Причем микросценарий переживания и оценивания необходимо представить в виде динамического образа с запрограммированными операциями на основе когнитивного структурирования и логико-смыслового моделирования. Успешное выполнение микросценария открывает путь к выполнению познавательной учебной деятельности, в процессе которой чувственно-образное и вербально-логическое отражение учебного материала дополняется образно-модельным его отображением, формирование которого необходимо поддерживать дидактическими моделями, располагаемыми во внешнем плане.

Для проектирования такого рода моделей используется природосообразный механизм когнитивного характера, который представляет собой интеграцию когнитивного субаналитического структурирования, логико-смыслового моделирования и солярной графической основы. В качестве природосообразных оснований образно-модельных дидактических инструментов выступают: упомянутая выше третья сигнальная система; когнитивно-динамический инвариант ориентации человека в материальных и абстрактных пространствах, предопределяющий радиально-круговой характер сенсомоторных исследовательских движений и перенос данного опыта на организацию знаниевых, т. е. абстрактных пространств [11]; социокультурный опыт, представленный в культовых знаках и символах солярной конфигурации различных народов (Исландия, Египет, Англия, Перу и т. д.) [12].

Процесс формирования логико-смысловых моделей включает основные операции анализа (рис.1), что подготавливает мышление к последующему синтезу: разделение, сравнение, заключение, ранжирование, систематизация, свертывание [9]. Включение дидактических многомерных инструментов в инвариантную структуру учебной познавательной деятельности и образовательного процесса в целом позволяет сформировать дидактические многомерные технологии различного назначения (рис. 2) [4], а модернизация известных и перспективных педагогических подходов и концепций (развивающее обучение, модульное обучение, проблемное обучение и т. п.) создает основания для нового направления педагогической науки –

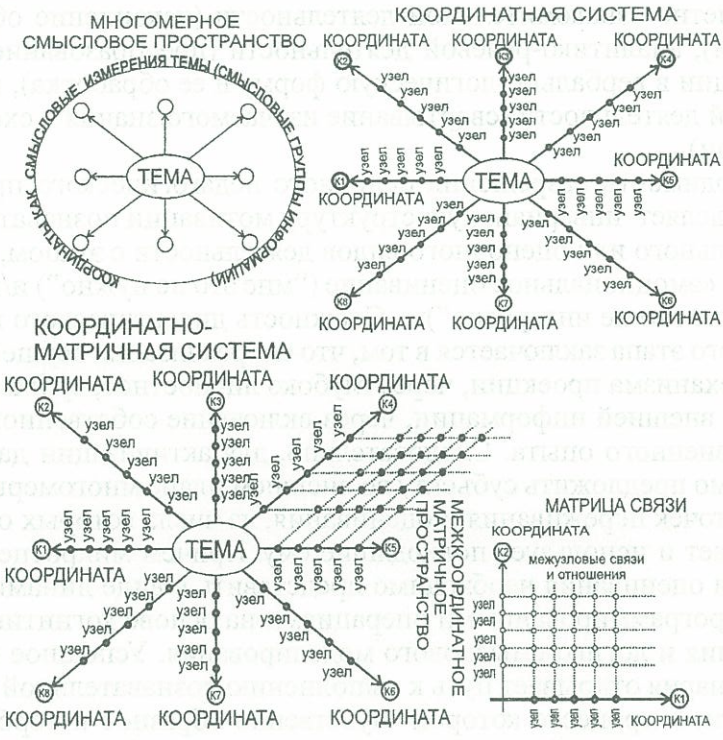

Рис. 1. **Организация логико-смысловых моделей**

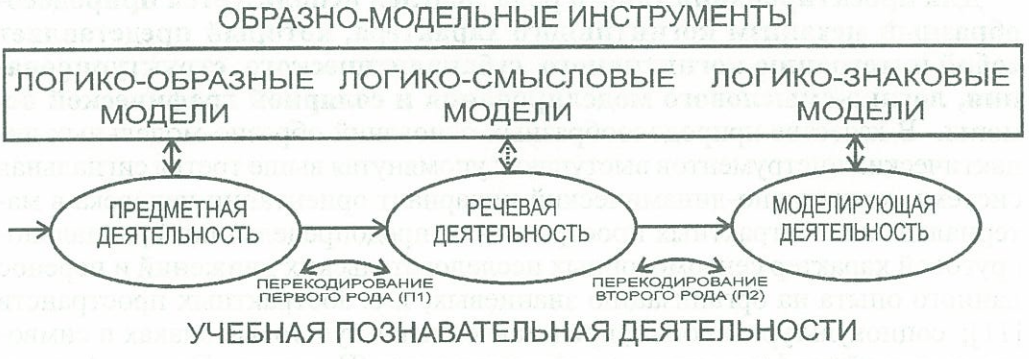

Рис. 2. **Включение моделей в образовательный процесс**

инструментальной дидактики, реализующий поддержку учебной познавательной и других видов деятельности специальными дидактическими средствами образно-моделирующего типа [10].

Опытно-поисковые работы по освоению инструментальной дидактики в условиях различных образовательных учреждений (вуз, ссуз, СОШ, ДОУ), обнаружили необходимость замещения традиционных интуитивно-экспериментальных способов создания наглядных дидактических средств для образовательных систем и процессов научно обоснованными проектными технологиями подготовительной деятельности педагога. Развивая дизайн-

образование как деятельность проектно-мыслящего человека в различных сферах социальной практики (духовная культура, производство, наука и практика, бытовая среда и т. д.), дидактический дизайн направлен на проектирование дидактических объектов, обладающих заданными функциональными, эстетическими и технологичными свойствами (рис. 3) [8].

Рис. 3. **Дидактическая моделирующая среда**

Функциональные свойства дидактического дизайна диктуются спецификой предметной области, они заключаются в специальной организации учебного материала и визуально удобном его представлении, а также программировании и поддержке необходимых учебных действий с ним. ***Эстетические свойства*** дидактического дизайна должны быть направлены на создание психологического комфорта, активизацию эмоционально-образного компонента мышления, контекстного включения культурологических элементов и т. п. Данные свойства должны обеспечиваться специальными содержательными и оформительскими средствами, традиционными и новыми средствами повышения культуры учебных материалов. ***Технологические свойства*** дидактического дизайна направлены на обеспечение воспроизводимости, для чего применяются средства информационных технологий.

Образно-модельные дидактические инструменты являются адекватными средствами поддержки моделирования как наиболее важной и совершенной формы учебной познавательной деятельности. **Модельная форма представления знаний обладает компактностью, структурированностью и логической упорядоченностью, необходимыми для успешного восприятия, усвоения и применения знаний.** В соответствии с тремя инвариантными этапами учебной познавательной деятельности (ознакомительно-предметная, аналитико-речевая и моделирующая) основными компонентами дидактической моделирующей среды соответственно являются логико-

образные, логико-смысловые и логико-знаковые модели представления знаний и представления умений. Кроме данных компонентов дидактическая моделирующая среда может включать различные ориентировочные основы действий алгоритмического или алгоритмоподобного типа, например, трансформер (рис. 4) для преобразования образов, представляющих изучаемые объекты.

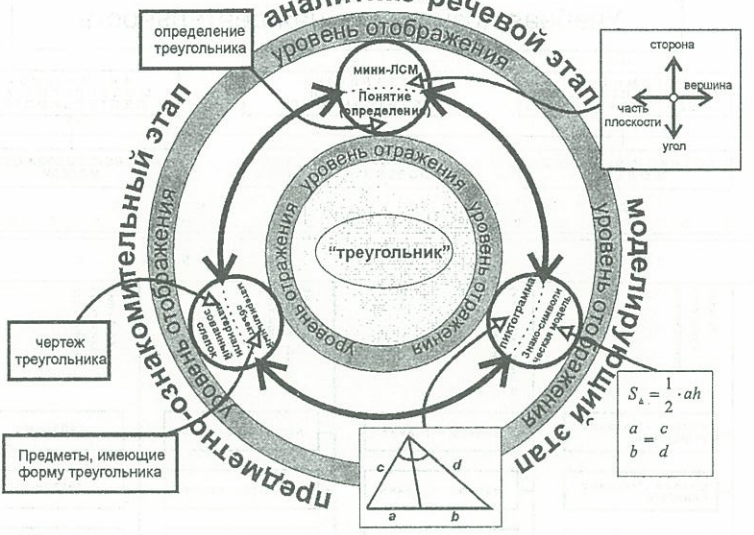

Рис. 4. **Дидактический трансформер**

Рис. 5. **Логико-смысловая модель «Социальные технологии»**

Для реализации эстетических требований в продуктах дидактического дизайна используются разнообразные компактные элементы: понятийные, пиктограммные, знаково-символические, символьные и т. п. Такие средства предоставляют информационные технологии и, в частности, разнообразные редакторы символов. Процесс дидактического дизайна включает теоретический базис (антропологические основания дидактических средств моделирующего типа), технологический базис (методика конструирования схем и моделей) и реализационный базис (апробированные (рис. 5) учебно-методические разработки педагогов).

Литература

1. **Агамов, А.** Игра слов / А. Агамов // Компьютерра. – 1999. – № 12. – С. 23–24.

2. **Аджиев, В.** MiniSet – визуальный инструмент аналитика / В. Аджиев // Открытые системы. – 1997. – № 3. – С. 74–77.

3. **Магданов, М.** Многомерный анализ данных / М. Магданов // Computerworld. – Казань, 1999. – № 5, 6. – С. 32–34.

4. **Манько, Н. Н.** Реализация современных педагогических технологий в образовательной практике / Н. Н. Манько, В. Э. Штейнберг // Педагогика: учеб. пособие / В. Г. Рындак, Н. В. Алехина, И. В. Власюк и др.; под ред. В. Г. Рындак. – М.: Высш. шк., 2006. – С. 301–316.

5. **Манько, Н. Н.** Феномен «проекция»: современное представление о месте и роли в процессах учебной деятельности / Н. Н. Манько, В. Э. Штейнберг // Практическая психология и логопедия. – 2006. – №2. – С. 74–77.

6. **Особенности** нечетких моделей в понимании текстов на естественном языке // Новости искусственного интеллекта. – 2001. – № 2–3. – С. 37–43.

7. **Тарасов, В. Б.** От многоагентных систем к интеллектуальным организациям: философия, психология, информатика / В. Б. Тарасов. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 352 с. (Науки об искусственном).

8. **Ткаченко, Е. В.** Дидактический дизайн – инструментальный подход / Е. В.Ткаченко, Н. Н. Манько, В. Э. Штейнберг // Образование и наука. – 2006. – № 1 – С.58–65.

9. **Штейнберг, В. Э.** Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика: монография / В. Э. Штейнберг. – М.: Народ. образ., 2002. – 304 с.

10. **Штейнберг, В. Э.** Методологические основы инструментальной дидактики / В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько // Образование и наука. – 2005. – № 1. – С. 8–23.

11. **Штейнберг, В. Э.** Пространственный когнитивно-динамический инвариант ориентации человека в материальных и абстрактных (смысловых) пространствах / В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько // Прикладная психология и логопедия. – 2004. – №4. – С. 3–9.

12. **Штейнберг, В. Э.** Этнокультурные основания современных дидактических инструментов / В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько // Изв. Акад. пед. и соц. наук. – 2004. – Вып. 14. – С. 242–247.

УДК 372.016:51

И. П. Лебедева

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Информационные технологии в контексте компетентностного и личностно-деятельностного подходов к обучению математике. Современные подходы к обучению математике в средней школе предполагают, что учащийся овладеет не просто определенной системой знаний, умений и навыков, а приобретет некоторую совокупность компетенций, необходимых для продолжения образования и в жизнедеятельности. Кроме этого, важным результатом образования является развитие личностных качеств, обеспечивающих успешную адаптацию в социуме: активность, мобильность, самостоятельность и др. Овладение учащимися образовательными компетенциями предполагает активное включение их в практическую деятельность, благодаря которой человек усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества (Л. С. Выготский, А. И. Леонтьев, Т. И. Щукина и др.).

Поскольку компетенции рассматриваются по отношению к личности ученика и отражают деятельностную составляющую общего образования, то их развитие в средней школе предполагает использование личностно-деятельностного подхода. Конкретные пути его реализации предполагают использование специальных форм и способов организации учебной деятельности в соответствии с определенными дидактическими принципами, среди которых важную роль играет принцип сознательности, творческой активности и самостоятельности. Согласно данному принципу, обучение эффективно, если ученики как субъекты деятельности проявляют познавательную активность.

Взаимодействие ученика с компьютером является важной составной частью учебного процесса, определяя сущность и структуру многих дидактических процессов и явлений. Оно имеет дополнительные возможности для развития познавательной активности ученика на основе индивидуализации и дифференциации процесса обучения. Использование информационных технологий в процессе обучения создает условия для того, чтобы учащийся выступал в качестве субъекта деятельности. При изучении математики роль информационных технологий повышается в связи с тем, что они выступают как эффективное дидактическое средство, с помощью которого можно формировать индивидуальную образовательную траекторию учащихся. В качестве ее основы предполагается построение ими различных моделей с использованием компьютера, выполняющих различные развивающие функции. При этом важно применение информационных технологий в разнообразных видах деятельности учащихся.

Структура содержания обучения математике. Обучение математике в контексте современных требований к качеству математического образова-

ния предполагает использование принципиально новых форм взаимодействия всех участников образовательного процесса. Однако традиционно сложившиеся подходы к математическому образованию акцентируют внимание на формировании его теоретической базы, которая не трансформируется затем в активный багаж способов деятельности, и соответственно утрачивается практическая ценность такого образования. Она состоит в использовании методов математического моделирования как формы межпредметной деятельности, позволяющей интегрировать содержание школьного образования во многих аспектах, важных для овладения системой общеобразовательных компетенций.

В результате открываются возможности для реализации идей комптетностного и личностно-деятельностного подходов, учитывая предмет математики. На современном этапе развития данной науки он включает, кроме абстрактных математических структур (по Бурбаки), структуры, определяющие ее применение как средства познания.

Способы структурирования содержания должны создавать конструктивные начала для определения уровней математического образования. Так, доминирование теоретического содержания характеризует его так называемый академический уровень, необходимый для профессии математика. Прикладное содержание является актуальным для всех, кто будет использовать математику как фундамент в усвоении других дисциплин. Наконец, для гуманитарных сфер деятельности математика востребована прежде всего в плане развития личности, в частности, культуры мышления. Поэтому **целесообразно зафиксировать соответствующие уровни математического образования, определив степень овладения системой общеобразовательных компетенций и обеспечив тем самым его необходимую направленность.**

В основе общепредметных и предметных компетенций – система знаний, формируемых в процессе изучения конкретных учебных дисциплин. Такая система должна удовлетворять критериям фундаментальности, целостности и универсальности, выступая в качестве прочной теоретической базы для овладения учащимися различными способами деятельности. Это требует обеспечения прикладной и практической направленности содержания образования.

В целом по отношению к системе школьного образования речь идет об оптимизации трех его составляющих: теоретической, прикладной и развивающей. Она может быть достигнута за счет полноценного представления предмета изучаемой науки и анализа ее роли в познании окружающего мира, т. е. специального выделения следующих компонентов:

– теоретическое содержание;

– прикладное содержание;

– методологическая составляющая как результат синтеза специально-предметных структур и современной методологии познания.

Теоретический компонент содержания математического образования включает:

1.Систему понятий – основных и вспомогательных.

2. Обоснование свойств и признаков понятий.

3. Взаимосвязи между понятиями и их свойствами.

4. Методы решения задач.

Методологический компонент содержания образования предполагает использование в процессе обучения:

• ***Методов познания:***

1. *Методы познания, применяемые на теоретическом уровне* (абстрагирование, идеализация, формализация, индукция, дедукция).

2. *Методы познания, применяемые только на эмпирическом уровне* (эксперимент, наблюдение, измерение).

3. *Методы познания, применяемые на эмпирическом и теоретическом уровнях* (анализ, синтез, аналогия, моделирование).

• ***Законов логики*** при оперировании понятиями (определения), суждениями (теоремы) и умозаключениями (доказательство).

• ***Математического языка.***

Прикладной компонент содержания отражает:

1. Сферы применения системы теоретических знаний обучаемых.

2. Полноту использования понятий из других научных сфер.

3. Полноту использования методов познания из смежных наук.

Интегрировать указанные три составляющие содержания обучения, обеспечив при этом необходимый развивающий эффект, представляется возможным за счет применения электронных образовательных ресурсов. Однако при этом важно разработать специальные механизмы полноценной реализации принципов научности и доступности с учетом специфики конкретного предмета.

Реализация принципа наглядно-модельного обучения с целью обеспечения научности и доступности содержания математического образования. В обеспечении доступности важную роль играет принцип наглядности, реализация которого в результате использования компьютерных технологий будет способствовать системному синтезу теоретического, прикладного и методологического компонентов содержания обучения. В настоящее время наглядность рассматривается не только на конкретном, но и на абстрактном уровне и в процессе деятельности[5]. Это имеет важное значение для процесса обучения математике, поскольку данная наука обладает наиболее развитой системой абстракции, а ее изучение предполагает выполнение знаково-символической деятельности. Формирование узловых, опорных качеств объекта восприятия (модель) представляет собой суть процесса наглядного обучения. Такой подход предполагает моделирование объекта восприятия с опорой на нейрофизиологические механизмы памяти и психологию восприятия. Поэтому эффективным инструментом познания становятся модели, фиксирующие процедуру математических действий. Выделяют следующие типы моделей: логические, реляционные, семантические сети, продукционные, фреймовые.

Логические модели представляют математические знания посредством исчисления предикатов и адекватных «иерархических деревьев».

Реляционные модели в основном представляются разнообразными таблицами.

Семантическая модель представляет собой ориентированный граф, в

[5] Подготовка учителя математики: Инновационные подходы: учеб. пособие / под ред. В. Д. Шадрикова. – М. – 2002. – 383 с.

котором вершины соответствуют определенным объектам или понятиям, а дуги отражают отношения между вершинами. Это могут быть блок-схемы изучения темы, доказательства теоремы, структурная модель полноты изучения понятия и т. д.

Фреймовые модели сменяют представления знаний в виде сетей по мере того, как математические и дидактические объекты усложняются. «Фрейм (рамка) – это единица представления знаний, запомненная в прошлом, детали которой при необходимости могут быть изменены согласно текущей ситуации».

Оперирование математическими абстракциями связано с использованием указанных типов моделей. В результате учащийся овладевает одновременно с формированием системы знаний, умений и навыков знаково-символическим видом деятельности, специфичным для математики. Эта деятельность включает:

– моделирование.
– кодирование.
– схематизацию.
– замещение.

Восхождение от конкретного к абстрактному и наоборот является характерной особенностью мыслительных операций, выполняемых при изучении математики. Этот процесс связан с переходом от реального явления к его наглядной модели, а затем графической и аналитической. **Степень самостоятельности при осуществлении такого перехода соотносится с уровнем интерактивности пользователя при работе с обучающей программой**. Этот уровень в значительной мере определяет успешность развития теоретического мышления, поскольку моделирование позволяет осуществлять познавательную деятельность на эмпирическом и на теоретическом уровнях познания.

Структура деятельности ученика при работе с ЭОР. Особенностью современных электронных образовательных ресурсов является их ориентация на овладение обучаемыми способами деятельности, составляющими ядро общеобразовательных компетенций. Способы деятельности могут существенно отличаться по сложности и предполагать выполнение различных по своей структуре действий пользователя. Их систему необходимо рассматривать с позиции иерархии этой структуры. Тогда все действия обучаемых можно отнести к конкретному уровню иерархии.

К первому уровню принадлежат базовые (простейшие, элементарные) действия. Они предполагают однозначность выполнения операций и действие по известному заданному алгоритму. Без овладения совокупностью таких действий невозможно научиться решать серьезные задачи, требующие использования компьютерной техники.

Однако одних только элементарных действий явно недостаточно, поскольку в задачах часто приходится самостоятельно создавать алгоритм выполнения базовых действий, выбирая и определенным образом комбинируя их. Соответствующие комбинации будут относиться к следующему (второму) уровню иерархии. Он может возникнуть лишь при достаточно прочном усвоении базовых действий и их разнообразии. Осуществление любого выбора или конструирование комбинации связано с проявлением определенной гибкости мышления.

Аналогичным образом формируется третий уровень иерархии. Действия, соответствующие этому уровню, требуют креативности мышления, которая предполагает не только его гибкость, но быстроту, оригинальность и точность.

Формирование уровней может быть продолжено, но в процессе обучения достаточно овладения действиями указанных трех уровней, учитывая, что действия второго уровня иерархии уже вызывают серьезные трудности у большинства учащихся. Задачи, предлагаемые учащимся для решения с помощью ЭВМ, целесообразно классифицировать, учитывая указанную иерархию. Выделим задачи трех типов. К первому типу отнесем задачи, требующие выполнения только простейших, элементарных действий; ко второму типу – кроме того, осуществления комбинаций элементарных действий; к третьему типу – дополнительно комбинации, составленные из комбинаций. Данные типы задач могут быть соотнесены с соответствующими уровнями интерактивности.

В данном случае, по сути, речь идет об оценках сложности системы как комплексной характеристики ее структуры с точки зрения задачи моделирования данной структуры учеником. Эти оценки являются относительными, так как должен учитываться исходный уровень знаний обучаемых и их познавательные возможности. Элементарные действия для одного учащегося могут оказаться далеко не элементарными для другого. Поэтому необходимо иметь в виду следующее:

– описанная выше многоуровневая конструкция системы действий соотносится с психолого-педагогическими характеристиками конкретной категории пользователя и этапом обучения;

– учитываются все множества возможных способов действий, доступных данной категории пользователей.

Таким образом, **результатом работы с обучающей программой должно стать овладение системой действий указанных иерархических уровней с тем, чтобы обучаемые были способны решать задачи всех трех типов.** Эта система должна удовлетворять следующим требованиям:

– полнота базовых операций и методов формирования из них комбинаций второго и третьего уровня иерархии;

– универсальность (возможность использовать для решения достаточно широкого класса задач с применением ЭВМ);

– целостность (наличие взаимосвязей между элементами системы, включая интегративные, обеспечивающие устойчивость ее структуры).

Данная система предполагает осуществление пользователем как репродуктивных, так и продуктивных мыслительных операций в зависимости от его интеллектуальных возможностей. Важно предусмотреть методы специального стимулирования действий пользователя продуктивного характера, с тем чтобы целенаправленно развивать его мышление и, в частности, те его составляющие, которые определяют культуру мышления. Они связаны с эффективным выполнением функций мышления (целеполагание, понимание, рефлексия) и совокупности мыслительных операций (анализ, синтез, абстрагирование и др.). В этой связи система задач должна быть ориентирована на выполнение пользователем различных умственных действий, которые важно характеризовать не только формально с точки зрения иерархии их структуры, но и в содержательном плане с позиции их качественно-

го наполнения. Кроме разнообразия мыслительных операций это наполнение следует осуществлять таким образом, чтобы одновременно с развитием теоретического мышления и информационной культуры пользователя происходило обогащение способов деятельности в аспекте решения комплексных прикладных задач.

В этой связи можно обозначить определенные требования к использованию системы заданий на каждом этапе усвоения знаний.

Характеристики эффективности работы ученика с электронными образовательными ресурсами. Современные обучающие программы позволяют индуцировать активность пользователя, существенно увеличивая тем самым обучающий и развивающий эффект. При этом важно различать ***уровни активности***, которые естественным образом можно соотнести с выполнением пользователем действий каждого из трех обозначенных выше иерархических уровней. Такая дифференциация активности служит эффективным механизмом реализации развивающих возможностей электронных образовательных ресурсов.

В этой связи возникает проблема получения показателей разного вида активности с учетом указанных двух ее аспектов. Первый, мотивационный, связан с наличием интереса к деятельности и потребности в ее осуществлении. Он характеризует мотивационно-волевые отношения личности. Второй аспект, процессуальный, отражает особенности деятельности и связан с психодинамическими свойствами ученика. Общие параметры динамических проявлений человека, наиболее важные для процесса обучения, отражают:

а) внутренние побуждения, потребности в деятельности и стремления к продолжению начатых действий и деятельности;

б) скорость реакции на производные воздействия;

в) разнообразие приемов и действий, использованных индивидом при выполнении предлагаемых действий;

г) наличие или отсутствие многоуровневых вариантов функционирования.

В процессе работы с имитационной программой в качестве характеристик этой динамики могут быть использованы следующие показатели: скорость решения задач каждого типа, соотношение этих показателей, количество обращений за помощью и др.

Другой важнейшей, а в рамках наших теоретических построений системообразующей характеристикой личности учащегося при взаимодействии с объектом изучения, является ***обучаемость***. Рассмотрим суть данного понятия. В психологическом словаре обучаемость определяется как эмпирическая характеристика индивидуальных возможностей учащихся к усвоению учебной информации, к выполнению учебной деятельности.

В психолого-педагогической литературе принято различать общую и специальную обучаемость. Первая характеризуется широтой проявления в различных сферах деятельности, вторая связана с овладением одним из ее конкретных видов, в частности, при обучении отдельному учебному предмету. В данном случае речь будет идти об обучаемости математике.

Если учитывать приобретенные учеником познавательные возможности после взаимодействия с объектом изучения, то можно выделить три уров-

ня обучаемости: детерминированный (запоминание материала, действие по заданным алгоритмам), технологический (овладение способами использования знаний в разных практических ситуациях, связанных с комбинированием, выбором уже известных алгоритмов действий), методологический (овладение методами применения полученных знаний).

Достижение определенного уровня обучаемости предполагает наличие соответствующих иерархических структур в объекте изучения. Поэтому об обучаемости ученика имеет смысл говорить по отношению к объекту изучения с фиксированной сложностью. В разных научных дисциплинах его структуры имеют конкретное качественное содержание. Соотнесение с ними обучаемости позволяет выделить ее составляющие, которые определяют успешность конкретной деятельности. Они принадлежат к трем основным сферам: предметно-научной (уже сформированные знания в конкретной научной области), познавательной (система умственных способностей личности, методологические умения), мотивационной (потребность в овладении новыми знаниями).

Указанная выше система заданий создает предпосылки для проявления пользователем не только детерминированной, но и технологической и методологической обучаемости. В этой связи следует обратить особое внимание на наличие в этой системе задач, предполагающих использование наряду со специально-предметными и общенаучных методов познания, которые в совокупности способствуют овладению методологией познавательной деятельности. Однако эти предпосылки будут реализованы лишь при создании определенных условий (стимулирование действий пользователя, оказание необходимой помощи и т. п.). Здесь легко прослеживаются взаимосвязи с разными видами активности пользователя, и, кроме того, становятся очевидными дидактические требования к обучающим программам. Эти вопросы обсуждаются нами далее.

Активность и обучаемость тесно взаимосвязаны: активность является предпосылкой обучаемости. Однако далеко не всегда повышение активности ученика приводит к повышению его обучаемости, и, следовательно, эффективности учебной деятельности. Тем не менее такая тенденция при работе пользователя с обучающей программой должна прослеживаться.

Таким образом, выделим два вида критериев эффективности работы ученика с обучающей программой:

1. Характеристики:

а) индивидуальной образовательной траектории – активность и обучаемость, дифференцированные по трем уровням;

б) результата взаимодействия с ЭВМ – обученность как сформированность системы знаний и овладение умениями решать задачи трех типов.

2. Взаимосвязи показателей активности и обучаемости; активности и обученности.

Критерии первого вида, по существу, являются формальными. Однако выделение трех уровней активности и обучаемости наполняет их достаточно глубоким содержанием, создающим основу для серьезной дидактической интерпретации полученных результатов с точки зрения развивающего эффекта компьютерной программы, меры реализации пользователем познавательных возможностей, психологических особенностей взаимодействия с ЭВМ.

Критерии второго вида позволяют не только констатировать полученные факты, но и в определенной мере раскрывают механизмы их возникновения.

Учитывая в совокупности все критерии, можно не только оценить эффективность взаимодействия пользователя с обучающей программой, но и указать рациональные способы формирования его индивидуальной образовательной траектории.

Таким образом, использование электронных образовательных ресурсов позволит реально обеспечить новый качественный эффект в обучении:

– овладение компетенциями;
– овладение методами познания;
– развитие практических и конструкторских умений и навыков;
– развитие наглядно-образного мышления и т. д.

РАЗДЕЛ IV
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

С. А. Гончаров

ГЕРМЕНЕВТИКА КАК КУЛЬТУРФИЛОСОФСКАЯ И ПРИКЛАДНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мы живем в современности, которая отмечена процессом порождения и умирания университетов. И сегодня, когда университетское образование вынужденно становится все более и более прагматичным и его развитие в самой значительной степени определяют условия финансирования, отражающие реальные приоритеты и стратегии государства, чрезвычайно важно осознать и активно формировать в общественном сознании и у государственной власти понимание идеи и миссии университета. Без этого понимания самое существенное в развитии университетского образования будет упущено. **К сожалению, исторический и общественный смысл университетского образования и понимания феномена университета, который активно разрабатывался с XIX в., сегодня далеко не прояснен или просто забыт. Идея и миссия университета не сформулированы в программе модернизации образования, отсутствуют они в общественном сознании и в целом в государственной политике.** Высшее гуманитарное образование становится образованием менее значимым, нежели образование, обеспечивающее промышленные отрасли, а педагогическое образование вообще превращается в маргинальное. Прагматика знания кардинально меняет структуру университета, превращая его в решение только кадровых вопросов рыночной экономики. Идея университета сведена к узко понятой проблеме подготовки кадров. Утрата значимости и приоритетности гуманитарного образования в России на государственном уровне, окончательное разрушение высшего педагогического образования даст о себе знать в ближайшие 5–10 лет мутацией национальной культуры, имеющей тяжелые (в том числе и «рыночные») последствия. Одна из острейших проблем современного университетского образования в том, что оно, пережив длительный период идеологического воздействия, теперь уже длительное время находится в контексте сиюминутных и спонтанных решений чиновников. Эти решения характеризуются культурным разрывом гуманитарной теории и образовательной практики – не только с европейской, но и отечественной философско-образовательной традицией. Между тем европейское сознание, начиная с XIX в., пыталось и пытается раскрыть «идею» и «миссию» университетов в обществе.

Процесс модернизации образования в России, независимо от того, как он организуется и протекает, – историческая неизбежность и необходимость. Это общеевропейский и даже общемировой процесс, который нельзя объяс-

нить одним понятием «глобализации». Мир обновляется информационно, стремительно меняются среда и условия существования человека, границы между различного типа информационно-культурными автономиями и системами становятся транспорентными и проницаемыми. Об обновлении говорят не только чиновники, но и сами профессионалы. Интересно, что под обновлением часто имеется в виду воскрешение архетипического смысла, что и является частичным преодолением культурного разрыва. Ш. А. Амонашвили говорит: «Изначальные понятия – школа, учитель, урок, ученик, образование – требуют другого раскрытия, восстановления того смысла, который был в них когда-то, но оказался выхолощенным». Он убежден в необходимости исследования «четвертого» измерения в педагогике – духовного мира как общения с «образами» – «духовной устремленности вверх, к свету», как с сутью человека, который издан по образу и подобию Бога. Задача педагога – помочь прорасти этому образу в человеке, раскрыть его, «восстановить тот смысл, который был в них (в понятиях образования. – С. Г.) когда-то» [1, с. 7–11]. Испанский философ Х. Ортега-и-Гассет в работе «Миссия университета» говорит о просветлении человека как стратегической цели университетского образования. Эти идеи не оригинальны, но важны тем, что лежат в русле глубинной общеевропейской мысли, восходящей к Платону, а в эпоху Нового времени – к Канту и Гегелю, в XX в. – к Ф. Ницше, Х.-Г. Гадамеру, М. Хайдеггеру и др., и вновь возвращают нас к проблемам педагогической антропологии, связям образования и философии и в конечном итоге – к проблемам философии образования и к тем гуманитарным контекстам, вне которых развивалась наша теория образования и педагогики.

Это действительно важно и касается сути педагогической антропологии, которую мы преимущественно декларируем, оставаясь в рамках авторитарного предметоцентризма, весьма противоречиво объединяя «знания» (в лучшем случае – «компетентности») с идеей воспитания и развития личности в нашем внеисторичном понимании этих понятий. Идея антропоцентризма современной педагогики формулируется чаще всего вне гуманитарного (прежде всего – философского) контекста европейской традиции. Именно поэтому **сегодня многие понятия в области образования необходимо наполнять культурфилософским смыслом и идти к подлинной междисциплинарности и интегративности образовательного пространства.** Признавая необходимость реализации духовно-антропологического подхода к становлению культуры профессионально-личностного самоопределения учителя, мы говорим о пространстве культуры, в котором учитель духовно совершенствуется и самоопределяется как духовное существо, но еще слабо представляем конкретные механизмы, пути и технологию, «обеспечивающие самоопределение личности в культуре и в жизни» [6, с. 7].

Эта неясность проистекает из особенностей педагогической методологии, которая формировалась и развивалась в ближайшей отечественной истории как самостоятельная, достаточно автономная научная область, поскольку испытала мощное междисциплинарное воздействие коммунистической идеологии и практики. Отрыв педагогики и теории образования от культурфилософского контекста гуманитарных наук и их методологии привел к парадоксу: многие понятия превратились в чистые знаки, означаемое которых лежит вне традиции. Современное образование должно быть адекватным

миру (не «рынку»), и эту адекватность может формировать только гуманитарная методология, в которой присутствует соотношение трех компонентов – теории и практики коммуникации [4], культурологии и философской антропологии, объединенных одной интегрирующей проблемой – проблемой понимания, или, иначе, – герменевтикой[6].

«Понимающий человек» – самореализация культуры в человеке и человека в культуре, это и есть смысл университетского образования. Поэтому проблема понимания – ключевая проблема современного образования на всех его уровнях. Она имеет как культурфилософский аспект, так и прикладной. Если образование со времени Гегеля вошло в философский дискурс, заняло там важное место, то философская герменевтика достаточно слабо пробивает дорогу в образование, и особенно в его практику. В последние годы появился целый ряд ценных работ по герменевтике образования, педагогической герменевтике (Г. И. Богин, Л. А. Микешина, Р. А. Куренкова, Д. Н. Разеев, И. И. Сулима, А. Ф. Закирова, Н. Г. Фролова и др.), которые вносят принципиально важный аспект в понимание целей образования и саму проблему понимания. Однако эти шаги необходимо формулировать в качестве одной из центральных проблем современного, по крайней мере, университетского образования. Сегодня необходимо дискурс об образовании поместить в контекст герменевтики, статус которой активно стал обсуждаться в дискуссиях с 70-х гг. XX в. (Е. Д. Хирш, Ю. Хабермас и др.). Антропный характер философской герменевтики должен учитываться философией образования и педагогической антропологией.

Представляется принципиальным утверждение, что «осмысление компетентности специалиста XXI в. ... должно основываться на развитии его интегративных и аналитических “способностей”» [5, с. 8]. Авторы вычленяют и разрабатывают понятия ключевой, базовой и специальной компетентностей. Разрабатывая понятие содержания обучения, единицей построения которого является задача, авторы вычленяют такой компонент, как «первичный анализ, критика, интерпретация, обсуждение, рефлексия». Это исключительно важные понятия. Но проблема в том, как формируются интегративные, аналитические способности. Этот посыл необходимо развивать и наполнять содержанием. Находится ли их формирование в русле гуманитарной научной традиции, метода и методологии? Мне кажется, что нет. Что может способствовать их формированию? Какие дидактики, методики, приемы, на чем они должны основываться? Современное понимание компетентности специалиста университетского образования должно основываться на герменевтически-философском опыте и традиции – как оте-

[6] Термин восходит к античной мифологии: Гермес Трисмегист – хранитель и толкователь знаний богов, посредник между богами и людьми. Герменевтика как наука об истолковании формировалась первоначально в практике понимания и толкования священных текстов, в синтезе библейской экзегезы, классической филологии и юриспруденции, Затем герменевтика стала включать в себя толкование и интерпретацию любых литературных текстов, а в XX в. стала одним из ведущих культурфилософскнх методов понимания и интерпретации вообще «текстов» жизни/бытия – духовной деятельности человека и мира, тесно соотносясь с феноменологией и философской антропологией. Все основные направления герменевтики (философская, социокультурная, филологическая и т. д.) достаточно серьезно разработаны зарубежными учеными, существуют отдельные институты герменевтики, которые ведут междисциплинарные исследования. В России заметный и ценный вклад в развитие этого направления внес ученый из Твери Г. И. Богин [2].

чественной, так и мировой. Поэтому считаю, что **одной из ключевых компетентностей выпускника университета должна стать герменевтическая компетентность, которая служит условием успешной коммуникации – развитой рефлексии, понимания себя и окружающего мира (как семиосферы), в котором происходит событие встречи и события различных ценностно-этических сознаний.**

Конкретные методы анализа, к которым прибегает герменевтика, строятся на философии языка, семиотике, анализе и интерпретации текста. Именно здесь можно находить конкретные технологии формирования аналитических способностей, относящихся не к отдельным аспектам науки, а к пониманию социума и человека. «Языковой» характер бытия определяет особый статус «языка» в герменевтике. Сегодня реально пониманию «языка», через который мы идем к общему пониманию, может научить филологическая герменевтика[7]. Поэтому изучение языка – это не узко лингвистическое или сугубо филологическое занятие, оно касается изучения принципа знаковых систем, по законам которых организован социум. Основы семиотики, анализа и интерпретации текста, теории коммуникации должен знать каждый универсант. Построение государственных стандартов высшего профессионального образования – это бессмысленное напряжение и процесс натягивания старой «знаньевской» предметоцентристской парадигмы на новое ощущение другого мира. Сегодня умение интегрировать, анализировать и интепретировать гораздо важнее самой информации.

Обновление содержания и новые концептуализации возможны только в новых контекстах. Парадоксально, но научная сфера образования (и педагогики), языки ее описания и самоописания существуют по преимуществу в отрыве от обширной в историческом и содержательном смысле мировой и даже отечественной гуманитарной мысли[8]. Мы не можем сказать, что культурфилософские работы М. М. Бахтина с его теорией диалога и антропологией (а также В. С. Библера, Ю. Хабермаса и многих других), Ю. М. Лотмана с его семио-культурологией российской культуры и т. д. вошли в поле зрения современной истории, теории и философии образования и педагогики; что чрезвычайно важные работы Х.-Г. Гадамера, К. Ясперса учтены в нашем понимании человека образующегося и образуемого. Нельзя сказать, что разработан статус философского знания в контексте образования, что феноменологические идеи осмыслены в практике образования, что идет поиск путей включения новых философских идей в образование. Мы многое начинаем с самого начала, вне того обширного контекста культурфилософской антропологии, который должен стать основой современной педагогической методологии и определять направления ее развития. Поэтому философия образования сегодня должна наполниться новым смыслом имен-

[7] О важности формирования готовности к пониманию и обучению «рефлективным техникам понимания» см. в статье Г. И. Богина [2]. Полностью разделяю утверждение автора о том, что «гигантский когнитивный и методологический аппарат филологии станет в XXI в. питательной средой для коренного улучшения педагогики, школы, равно как и всех других источников формирования человека».

[8] Продуктивной представляется позиция педагога проф. А. С. Роботовой, которая ориентирует педагогику на контекст «гуманитарного знания» и на «методы гуманитарного познания», отмечая, что «и сегодня педагогическое знание в значительной степени развивается по образцу естественно-научного, оставаясь в контексте техно-когнитивной культуры» [7, с. 24].

но за счет мощных интердисциплинарных процессов, интегративной основой которых должна стать антропология в различных ее измерениях.

Образование социализует ученика через включение его в культуру, не абстрактную, а конкретную – вписывает его в национальную традицию и картину мира, в которой он осуществляет себя как «понимающий» субъект культуры – ее наследуя, транслируя, созидая. Поэтому образование в обществе выступает гарантом его устойчивого развития, развития как наследования и передачи последующим поколениям культурной традиции, которую я понимаю как культурную память, как картину мира. Таким образом, культура – это способы и формы порождения и транслирования информации, которая представляет собой динамичную семиосферу ценностного опыта людей, необходимого для сохранения и развития человеческого рода. Культура – это механизм наследования памяти, и осуществляет она себя только через общение, восприятие, диалог и понимание. В этом заключается жизнь человеческого духа. Именно поэтому коммуникативная культурология – одно из важнейших направлений развития гуманитарной науки и образования. **Понимание и освоение коммуникативных стратегий культуры – одна из важнейших задач университетского образования.** В начале 70-х гг. Ю. М. Лотман сформулировал проблему «обучения культуре» как проблему научения чтению языка и текстов, под которыми понимаются не только письменные тексты, но все знаковые системы, организованные по определенным принципам. Конкретная процедура научения заключается в познании принципов построения кода культуры, его внутренней организации и, конечно же, в формировании общекультурной семантической памяти.

В Великой хартии университетов (Magna Charta Universitatum) 1988 г. сказано, что университеты — «независимые учреждения, являющиеся сердцем общества» [3, с. 15]. И ведь неслучайно англичанин Джон Ньюмен 150 лет назад написал книгу «Идея университета», а в XX в. подхватили эту тему немецкий философ К. Ясперс («Идея университета»), испанец Х. Ортега-и-Гассет («Миссия университета»), американец Д. Бок («Университеты и будущее Америки») [8]. Карл Ясперс определяет университет как «место, где общество и государство дают развиваться самому ясному осознанию современности», что это «самоуправляющаяся корпорация», а задачей университета Ясперс считает «совместный поиск истины сообществом исследователей и учеников» [9, с. 139]. Культуре университета присуща своя внутренняя логика – она сопротивляется идеологической конъюнктуре, так как имеет свою вневременную миссию.

Исторически университеты – это интеллектуалы и элита, которые наделены свойствами автономии и соответственно свободного духа и философствования. Или, используя выражение К. Манхайма, – это «свободно парящие интеллектуалы». Имея отношение к избранному знанию, университет имеет отношение к «идеальному» и поэтому всегда внутренне оппозиционен, критичен, скептичен текущему социальному порядку и выступает одним из его самых непримиримых оппонентов. Такова история. Именно поэтому **для университета и университетского сообщества важна академическая свобода как духовная ценность, которая служит условием выполнения миссии университета «просветлять человека», формировать «ясное осознание современности» в универсанте, обладаю-**

щем готовностью к пониманию. Только в таком случае можно эффективно решать практические вопросы «рыночной экономики», требующей инновационно и свободно мыслящих специалистов, обладающих развитой способностью к пониманию.

Литература

1. **Амонашвили, Ш. А.** Образ и образование / Ш. А. Амонашвили // Педагогика культуры. – СПб., 2005. – № 2.

2. **Богин, Г. И.** Социально-педагогический смысл герменевтики / Г. И. Богин // Hermeneutics in Russia / Герменевтика в России. – 1997. – № 3.

3. **Козырев, В. А.** Высшее образование в России в зеркале Болонского процесса / В. А. Козырев, Н. Л. Шубина. – СПб., 2005.

4. **Коммуникация** и образование: сб. статей / под ред. С. И. Дудника. – СПб., 2004.

5. **Компетентностный подход** в педагогическом образовании / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной. – СПб., 2005.

6. **Никитина, Н. Н.** Духовно-антропологический подход к становлению культуры профессионально- личностного самоопределения учителя / Н. Н. Никитина // Педагогика культуры. – СПб., 2005. – № 1.

7. **Роботова, А. С.** Художественный образ в педагогическом образовании / А. С. Роботова // Педагогика культуры. – СПб., 2005. – № 2.

8. **Уваров, П. Ю.** Университет для России: взгляд на историю культуры XVIII столетия / П. Ю. Уваров. – М. – 1997.

9. **Ясперс, К.** Идея университета / К. Ясперс // Ведомости НИИ прикладной этики. – Тюмень, 1995. – Вып. 2.

УДК 378

Т. Ф. Кузнецова

ФИЛОСОФИЯ, ФИЛОСОФСКАЯ КУЛЬТУРА И ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Среди проблем, особо интересующих ныне философию, одно из ведущих мест занимает проблема соотношения философии и жизни. Это определено как совокупностью тех задач, которые в настоящее время общество может решить, обращаясь к философии, так и характером тех влияний на науку (и образование), которые наблюдаются со стороны общества. Резко возросший интерес к указанной проблеме интенсифицировал исследовательскую деятельность в данном направлении, усилил внимание ученых к неиспользованным возможностям философии в образовании. При этом как судьба самой философии, так и эффективность ее преподавания в вузе зависят от того, насколько мы сумеем отойти от догматических и схоластических схем, насколько будет учтена новая познавательная ситуация, представленная в научной картине мира, насколько полно будет ис-

пользован теоретический, духовный и мировоззренческий потенциал самой философии, насколько утверждения о методологической роли философии в социально-гуманитарном познании будут предметно воплощены.

Теоретическое осмысление указанных проблем должно способствовать постижению характера общих тенденций гуманизации общественной жизни и гуманитаризации образовательного процесса как основной стратегии современного мирового развития.

Новый век ЮНЕСКО объявило веком гуманитарных наук. Западные социологи еще в 1960-е годы отмечали, что XXI в. будет веком гуманитарных наук или его вообще не будет. Это парадоксальное высказывание содержит глубокую идею о неизбежном протесте человечества против культа техницизма, калькуляторского прагматизма, породившего «одномерного человека» XX в. **Гуманистический подъем общества – важная предпосылка возрождения гуманистического начала в культуре и образовании.** По свидетельству специалистов, в западных университетах от 25 до 35% отдается гуманитарным дисциплинам, в результате чего активизируется не только логическое, но и интуитивное, творческое начало человека, расширяется сфера эстетического отношения к миру, осуществляется гармонизация личности. Как показывает опыт ряда стран, эта структура образования дает в конечном счете и существенный финансово-экономический эффект.

Представляется, однако, что задачи гуманитаризации образования и гуманизации всей системы, связанной с функционированием высшей школы, не сводятся к механизму чистого приращения знания за счет расширения блока гуманитарных дисциплин. Нужно настойчиво вырабатывать взгляд на студента не только как на будущего специалиста, а будущего просвещенного человека, в целостном бытии которого специальная подготовка составляет лишь определенную, хотя и существенную грань (мысль М. С. Кагана). Ориентированная таким образом система образования должна содержать ценностно-смысловые основания, придающие учебному процессу личностный характер.

Гуманизация – это процесс, и он может начаться в любой точке общественного состояния. Появление существенных инноваций в системе образования обеспечит, на наш взгляд, его глубинный, всеохватывающий и необратимый характер.

Огромный отряд преподавателей распространяет «готовое» философское знание. Ориентация на готовое знание достаточно условна и имеет цель сформировать образованного человека. Но при этом забывают о другой задаче преподавания философии – сформировать *человека культурного.*

Как показал В. С. Библер, эти задачи, к сожалению, не совпадают [2]. Целью высшей школы, по-видимому, является их сближение. Применительно к преподаванию философии это означает, что она должна дать определенный объем знаний не в качестве самоцели, а ради формирования способностей к теоретическому мышлению и культуры будущего специалиста. Хотя эта формулировка и не нова, но в ее реализации возникали немалые сложности из-за того, что философия в ходе преподавания всецело сводилась к теоретической форме или даже к тому, что ее трактовали как одну из наук.

Не ставя задачу всесторонней характеристики особенностей функционирования философского знания недавнего прошлого, отметим лишь, что его сциентизация, с одной стороны, идеологизация и политизация – с другой, не удовлетворяли гуманитарных запросов к философии и философскому образованию. Среди многих других причин такое положение дел способствовало формированию философской схоластики.

Как показывает история, схоластические тенденции начинают проявлять себя в периоды резкого торможения развития социальных процессов, усугубления кризисных явлений в духовной сфере общества. Схоластическое теоретизирование обнаруживает себя в примате схемы, изначальной доктрины над практикой, действительностью, в спекулятивных построениях, не соотносимых с глубинными жизненными реалиями.

Философский «всеобуч», осуществляемый в нашей стране, т. е. повсеместное преподавание начал философских и обществоведческих знаний, был введен исходя из предположения, что философия формирует культуру специалиста.

Не вдаваясь в дефинитивные споры по поводу феномена культуры, приведем определение, согласно которому «культура (от лат. cultura – возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) – специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе» [5]. Не все созданное человеком, возделанное им представляет собой культуру. Материальное и социальное «тело» общества называют цивилизацией. Культурой является лишь то из произведенного человеком, что направлено на его саморазвитие и самосовершенствование [4]. Соответственно, культура специалиста – это способность его к развитию и совершенствованию своих творческих возможностей в решении нестандартных задач, в осуществлении своих профессиональных ролей.

Следует отметить, что сегодня возникает некий новый интегрирующий социальный феномен, который специалисты называют «социумом культуры». Культура из некоего маргинального явления общественной жизни все более четко сдвигается в эпицентр современного бытия, где одновременно существуют ценности восточной и западной культуры, античные, средневековые, возрожденческие, просвещенческие и т. д. культурные спектры имеют смысл по отношению друг к другу в диалоге нашего реального сегодняшнего сознания. И это проблема не только мышления – это проблема действительного бытия каждого современного простого человека. **Человек ближайшего будущего неизбежно будет поставлен перед необходимостью выбора своего социума культуры, в котором он должен осуществлять свое духовное самоопределение. Важнейшую роль в формировании ценностных оснований этого выбора играет философия.** Именно философия способствует обострению интереса к фундаментальным смысложизненным ориентациям, особенно на переломных этапах истории, что необходимо человеку, и прежде всего, человеку, получающему профессиональное образование.

Преподавание философии в вузах хотя и декларировало задачу формирования культуры специалиста, однако подменяло ее задачей выработки навыков теоретического мышления (одного из аспектов этой культуры), которая нередко только провозглашалась и на деле отвечала стремлению административно-командной системы догматически идеологизировать сознание людей. **Чтобы философия в системе образования могла выполнять задачи, рожденные современным состоянием истории в нашей стране, необходимо преодолеть те распространенные в ней черты, которые исследователи оценивают как догматизм, апологетику, абстрактный теоретизм.** Философия, обществоведение преподаются во всех звеньях образования без особых различий в уровне и характере изложения материала. Не касаясь сведения философии к идеологии, уже неоднократно подвергнутого критике, рассмотрим сведение философии к знанию, а ее роли – к формированию теоретических навыков. Общей особенностью преподавания философии и других общественных дисциплин является ориентация на знание, на доведение до аудитории определенной суммы знаний, добытых философами-теоретиками. Направленность преподавания на знание создает сциентистский образ философии, знакомит учащуюся аудиторию лишь с одним жанром философствования, причем таким, который более рассчитан на профессиональную аудиторию, чем на непрофессионалов. Просвещенческие задачи философии не реализуются полностью при ее преподавании как одной из наук. Как отмечается в литературе, при таком подходе философия, «ответственная» за духовную жизнь общества, теряет это предназначение и культивирует особый частичный тип духовности – теоретизм [1]. В силу этого затруднителен диалог философа, идущего от теоретических аргументов, и публики, которая может принимать эти аргументы лишь на веру, в силу отсутствия опыта теоретических построений у неспециалистов. Вместе с тем неспециалист аргументирует, апеллируя к ценностям, философ же, исходящий только из знания, не имеет и не выражает других ценностных ориентаций, кроме как ориентации на истину как ценность. Эта ценность может быть принята публикой лишь тогда, когда она не расходится с ее собственными ценностными ориентациями. Гораздо чаще, однако, мы имеем такое расхождение. Опора только на знание в преподавании философии противостоит возможности этой дисциплины представить мир как целое и целостно воздействовать на человека. В этом состоят задачи философии, но этим они не исчерпываются.

В философии постоянно идет дискуссия между теми ее представителями, кто полагает, что задача философии – строительство философских систем, дающих целостное описание мира, и теми, кто рассматривает цель философии как творение форм самой жизни. Классическим примером первого типа философствования является гегельянство. Задача постижения мира как целого, представленного саморазвитием духа, здесь исключает все исторически-конкретное, представляет задачи философии как нахождение всеобщего. Студент не может извлечь из такой формулировки хоть какое бы то ни было понятное ему содержание. Это происходит потому, что подход к выявлению наиболее общих законов осуществляется исходя из уровня пустых абстракций, вместо того чтобы идти от жизни, конкретики, в которую погружен каждый человек, и восходить к содержательным понятиям. В страхе

перед непонятной всеобщностью студент способен лишь заучить предлагаемые формулировки, не осознав своего места в этом всеобщем. Он даже не в силах представить, что речь идет о всеобщности законов диалектики. Возможно, студент может пленяться столь похожей на заклинание формулой из любви к таинственному и непонятному. **Вместе с тем обращение к социальному материалу, исторические иллюстрации невозможности реализации самых благородных идей там, где для этого не созрели условия, могут сделать эту формулировку значимой и интересной для студентов. А иллюстрации развития в природе, обществе, мышлении могут буквально поразить студента наличием общего в этих разных сферах, а именно, законов развития.**

Здесь философские суждения приблизятся к жизни, но еще не коснутся жизни самого студента.

Однако не только он, но и великие мужи философии искали в философии обоснований своей собственной жизни, суждений о жизни, а не абстрактных законов. К. Ясперс, например, пишет: «Это рассмотрение целого, мнение, будто можно знать, что есть в истории и современности целое, – основное заблуждение; само бытие этого целого проблематично. Определяю ли я целое как духовный принцип, как своеобразное ощущение жизни, как социологическую структуру, как особое хозяйственное устройство или государственность, во всех этих случаях я постигаю не глубину происхождения целого, а лишь возможную перспективу ориентации. Ибо то, из чего я ни в каком смысле не могу выйти, я не могу увидеть извне... Знание своего мира – единственный путь, на котором можно достигнуть сознания всей величины возможного, перейти затем к правильному планированию и действительным решениям и, наконец, обрести те воззрения и мысли, которые позволят посредством философствования понять сущность человеческого бытия...» [7].

Гораздо более категоричны высказывания О. Шпенглера, отрицающего целостность мира и возможность говорить о смысле мира как целого: «Только в истории отдельных культур вижу я осмысленное направление... единство души, воли и переживания... Кто это называет пессимизмом, тот основывается на банальности... История в таком случае является "столбовой дорогой", по которой человечество трусит себе вперед все в одинаковом направлении с вечными философскими общими местами перед глазами. Философы уже давно твердо установили, правда, каждый по-своему, но каждый единственно правильно, какие благородные и абстрактные сочетания слов составляют цель нашего земного существования и его настоящую суть, но характерно то, что, по взглядам оптимистов, мы к этому общему месту только приближаемся, никогда его не достигая. Обозримый конец противоречил бы идеалу. Кто начинает возражать, тот пессимист» [6].

Эта критика систематической философии имеет ныне много сторонников. В контексте стоящих перед философией практических задач (в области общественной жизни, экологии, духовного развития личности и др.) сейчас многие публицисты и даже философы отрицают эффективность преподавания философского теоретического курса в категориях философии (понятийно-логическом способе постижения мира) как заведомо схоластического. Такой способ изложения и преподавания сам по себе рассматривается как

обеспечивающий отрыв от жизни – как социальной и культурной, так и частной, реальной жизни индивида. **На наш взгляд, теоретическая работа с категориями философии, даже взятая изолированно от других способов философского осмысления мира (публицистического, эссеистского, художественного, теоретического, представленного в категориях культуры), вовсе не оторвана от жизни, а лишь ориентирована на определенный тип жизни и личности.** Немецкая классическая философия, создавшая образцы такого исследования и преподавания, прекрасно вписана в духовную жизнь своего времени. Торжество поднявшейся буржуазии, вера в мощь разума и разумность действительности, гордое ощущение человеческих возможностей лежат в основе всеобщих логических построений этой философии. Если не разъяснить студентам значение философии как мыслительного творения истории, любое философское утверждение превращается во фразу, в пустой звук. Поэтому преподавание философии направлено на раскрытие социально-исторического и культурного контекста породившей его эпохи, на анализ того, какие структуры учения другой эпохи актуальны для нас.

Классическая философия имеет педагогическую направленность на формирование определенного типа индивида. Отличаясь бесконечными индивидуально-природными особенностями друг от друга и фиксируя их, люди, по Гегелю, живут еще жизнью природной души. Задача воспитания, с его точки зрения, – преобразовать природную душу, очистить ее от своеобразия, причуд, возвести на уровень духовного всеобщего, повторяющего путь абсолютного духа [3]. Таким образом, Гегель сконструировал идеальный тип разумного человека, который казался ему гарантом счастливой судьбы всего человечества. Но этот могущественный разум со временем проявил себя как слабый, не способный справиться с проблемами, не способный уберечь от иррациональных проявлений мира, и как грубый, лишенный души.

Необходимо заметить, что в наше время не только поиски личного смысла индивидуальной судьбы и судьбы отдельных культур стали заботить философов, но и общечеловеческая судьба и смысл, ставшие проблемой перед угрозой экологической и военной катастроф. Поскольку экологическая ситуация остро затрагивает коренные вопросы бытия, то именно через отношение к ней, прежде всего, проявляется в последнее время гражданская позиция в любой области деятельности.

Введение глобальных проблем современности в систему философского образования в вузах составляет, на наш взгляд, важнейший фактор его гуманитаризации. Глобальная проблематика в целом по своей специфике и масштабу более всего соотносится с философским знанием, и, может быть, именно поэтому глобалистика в первую очередь стала предметом философского осмысления и затем уже получила реализацию в практической сфере. Справедливости ради следует заметить, что и для философского анализа глобальная проблематика казалась сложной и, видимо, этим объясняются довольно медленные темпы развития философских глобальных исследований. Объективно человечество движется к состоянию общепланетного единства, но субъективно оно к этому не готово, и в этом случае создание субъективных предпосылок перехода человечества в новое глобальное состояние в значительной степени зависит от усилий философии, в том числе философского образования. Однако, чтобы справиться с

подобного рода задачей, философия сама претерпевает существенное изменение в плане ориентации на общечеловеческую проблематику, требует пересмотра прежней концепции войны и мира, социальных и экономических последствий НТР и других проблем, имеющих центральное значение для понимания студентами общественных функций философии. Поэтому, в частности, экологизации подлежат не только все виды теоретической и практической деятельности в современных условиях, но и философия со своей системой философского образования, так как смысл жизни, сущность культуры, будущее человечества и другие подобные проблемы не могут быть удовлетворительно решены вне экологического контекста. Даже гамлетовское «быть или не быть» человечеству на Земле зависит теперь от того, как будет решаться экологическая проблема, насколько глубоко ее осознает молодое поколение.

Представляется, что гражданский пафос философии в современных условиях формируется, в частности, через отношение к глобальным проблемам. Именно этот пафос может стать основой интереса студентов-неспециалистов к философии. В настоящее время это, пожалуй, одна из наиболее актуальных частей философской концепции как по социальному содержанию, так и по теоретической специфике.

Обычно разговор о гуманитаризации образования сводится к этической стороне, связанной с необходимостью помещения личности в центр учебного процесса, доведения преподаваемого предмета до уровня глубинного личного восприятия. Сложность личного истолкования философских проблем, в том числе целостности мира и ее категориального осмысления, глобальных проблем современности нередко ведет к неприятию философии специалистами других областей знания, тем более студентами. Ситуация может быть изменена, когда преподаватель использует все жанры философии (теоретический, публицистический, художественный) и дает теоретическим формулировкам яркую публицистическую и художественную иллюстрацию. Истолкование мира как целого является препятствием для личного осмысления философии, на наш взгляд, лишь тогда, когда философия предстает в одном своем жанре – теоретическом – и не предполагает осмысление открытых теорией положений в публицистической и художественной формах.

Теоретическая философия построена по принципам, близким науке. **Философия в целом в единстве всех ее жанров объединяет науку и культуру, интегрирует все виды духовной деятельности и способствует целостности мышления специалиста и целостности его культуры. В этом, на наш взгляд, ее основное предназначение как гуманитаризирующего фактора высшего образования.** Если раньше обучение было связано с трансляцией мировосприятия, которое в определенной мере решалось через передачу устным или письменным образом знаний, которые потом закреплялись в практике и позволяли расшифровывать смысл практических исследовательских действий, то в современном мире, перешагнувшем за порог третьего тысячелетия, самостоятельный человек становится самым ответственным звеном развития. Только он и его интеллект могут удержать и сбалансировать через практику противоречивые тенденции развития. Современная практика, обыденная практика жизни связана с понижением рисков развития. И получение знаний должно сопровождаться

не только их накоплением, но и умением быстро обновлять и даже создавать новые.

Не исключено, что одним из важнейших принципов и компонентов развития образовательных технологий станет безопасность, понижение рисков развития. Это не элемент страха или фобии, а форма признания того, что окружающий мир, а вместе с ним и человек открыт внешним воздействиям, а также воздействиям той среды, которую он сам сотворил, – культуры. Это воздействие, а точнее, взаимодействие человека и мира изначально проблематично, и только человек силой своего интеллекта – знаний и практики – способен сбалансировать все обстоятельства.

Не исключено также, что одной из востребованных форм обучения будут не просто знания о конфликтах и рисках, но представления о более фундаментальных процессах, свойственных развитию как системному процессу, а это знания не только о противоречивости развития, но и о динамических и нелинейных процессах, которые создают напряжения в развивающихся системах. Нужно не только уметь объяснять сложность противоречиями развития, но и в необходимой мере быть адекватным этой сложности. Человек должен научиться строить свои действия так, чтобы они были согласованы с основными параметрами среды, системы, в которой человек находится.

Воспроизводить необходимый уровень сложности – нелинейные образования – задача современных структур, занимающихся вопросами образования и развития в разных сферах культуры и общества в целом. Это уже запрос массовой практики. Необходимо признать, что нелинейному мышлению надо специально обучать, поскольку в обыденной жизни оно вырабатывается слишком поздно, когда многих ошибок уже не исправить. Необходимо создавать соответствующую среду, которая была бы привлекательной и позволяла увидеть эффект более продуктивного нелинейного подхода и выявить слабости жесткого причинно-следственного понимания ситуаций. Конечно, экономическое пространство, рынок учат (тренируют) человека жить в нелинейных зависимостях, заставляя осмысливать эти стратегические тенденции развития культурного процесса, а также вырабатывают умение руководить ими и готовиться к постоянному изменению стратегий управления. Однако на все это требуется значительное количество ресурсов. Возможно, что данный тип нелинейного существования, представленный в рыночных процессах, – не предел сложности, и в дальнейшем может обнаружиться иной тип сложности. Например, связанный с нелинейностями духовного пространства, а точнее, расширяющегося ментального процесса, развивающейся интеллектуальной сферы, которые создаются человечеством все более усиливающимися темпами.

Здесь играют заметную роль и современные технические средства, которые создают виртуальное пространство, вносящее свой вклад в повышение неустойчивости. Последнее, в свою очередь, порождает необходимость поиска «симметричного ответа» нарастанию напряженности и ведет к выявлению или прямому созданию и изобретению балансирующих факторов. Одним из важных моментов, влияющих на баланс общества как системы, является целеустремленная деятельность человека, его грамотное участие в развитии культуры.

Литература

1. **Бахтин, М.** Философия поступка / М. Бахтин // Философия и социология науки и техники: ежегодник: 1984-1985. – М., 1986.
2. **Библер, Б. С.** Две культуры. Диалог культур (опыт определения) / Б. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31.
3. **Гегель Г. Ф.** Работы разных лет: в 2 т. / Г. Ф. Гегель. – М., 1970. – Т. 1. – С. 417, 563.
4. **Межуев, В. М.** Культура и история / В. М. Межуев. – М., 1977. – С. 11, 29.
5. **Философский** энциклопедический словарь. – М., 1983. – С. 292.
6. **Шпенглер, О.** Пессимизм ли это? / О. Шпенглер. – М., 1922. – С. 11.
7. **Ясперс, К.** Духовная ситуация времени / К. Ясперс // Философские науки. – 1988. – № 12. – С. 104.

(Знание. Понимание. Умение. – 2005. №1)

УДК 37.0

А. Н. Галагузов

КОРПОРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СУЩНОСТЬ И ПРОБЛЕМЫ

Любое образование есть процесс создания человеком у других людей, но в первую очередь у самого себя, определенного собственного образа, соответствующего реалиям сегодняшнего дня и обеспечивающего успешное выживание в сложившихся общественных условиях. Систематическое образование любого уровня (от начального до высшего) формирует предпосылки успешной социализации личности. Необходимость именно социальной реализации личности приводит к тому, что структурирующее, систематическое образование является общественным институтом в целом. Поэтому общество формирует его, реформирует, совершенствует и контролирует его ход и развитие в законодательном порядке, в частности, обязывая всех своих членов проходить определенные ступени образования с целью создания общественного понимания условий выживания общества и, следовательно, индивидов. Так, в России «Закон об образовании» четко и жестко регламентирует номенклатуру образовательных действий и способов их реализации. Отсюда – лицензирование и аккредитация соответствующих учреждений образования и образовательных программ.

Однако, выйдя из стен того или иного учреждения образования, человек сталкивается с необходимостью конкретизации как своих профессиональных знаний, умений и навыков применительно к корпоративным особенностям профессиональной деятельности, так и своих социальных устремлений, необходимо связанных с этой деятельностью. В первом случае это «дообучение» специфическим технологическим приемам, во втором – вхождение в коллектив, осознание значимости своей работы, связи ее с ра-

ботой сотрудников, своей роли в жизни коллектива и роли коллектива в жизни его членов. Необходимость такой конкретизации существовала со времен становления общественного характера труда. Однако на первых порах эту деятельность было практически невозможно отличить и отделить от общего образования, так как она первоначально и составляла его суть. Со временем, с развитием и структурированием общегражданского образования, с четким оформлением профессионального образования, сам процесс вхождения в трудовую деятельность и связанные с этим общественные отношения приобрели выраженно переходный характер. Многообразие форм трудовой деятельности, форм экономических и социальных отношений сделало невозможным и ненужным государственный действенный тотальный контроль за образованием в этой переходной области. Часть производственных корпоративных образовательных интересов продолжала удовлетворяться под контролем государства (например, системы повышения квалификации и переподготовки врачей и учителей), в то время как в других областях, таких как зарождающееся и бурно развивающееся предпринимательство, эта часть образовательной деятельности находится исключительно в ведении заинтересованных предприятий, фирм, компаний. Более того, во многих случаях образование, направленное на конкретизацию трудовой и социальной деятельности, отдано на усмотрение отдельных участников этой деятельности, субъектов предпринимательского процесса. В отсутствие реального образовательного опыта, умения строить свое образование, подавляющее большинство людей остаются крайне необразованнными и, как следствие, некомпетентными в областях своей конкретной повседневной деятельности. Поэтому они неуспешны, что приводит к трудностям психологического характера и усугублению ощущения социального неравенства.

В связи со всем сказанным выше представляется чрезвычайно важным проанализировать характер, качество и эффективность существующего образования в рассмотренном переходном процессе развития личности, а также наметить направления и пути его оптимального развития в существующих условиях.

***Корпоративным образованием*, по нашему мнению, называется процесс и результат формирования субъектом компетентного специалиста в узкопрофессиональном отношении на конкретном рабочем месте, заинтересованного в устойчивости коллектива (фирмы, компании), позитивной направленности его развития и ощущающего заинтересованность коллектива в своей личностной успешности.**

Из этого определения, а также из рассмотрения известных на сегодняшний день прецедентов следует, что корпоративное образование должно состоять из двух тесно связанных между собой ступеней. Первая представляет собой обучение специфическим для данной корпоративной деятельности тонкостям профессионального мастерства. Вторая призвана содействовать формированию «корпоративной личности» и должна быть направлена на решение **следующих задач:**

1. Осознание собственных, личностных целей, их фиксация и стремление к их достижению, заставляющие человека интенсивно и эффективно работать (глубокая ***внутренняя*** мотивация на фоне пройденного ранее узкопрофессионального корпоративного ***обучения***).

2. Осознание необходимости работать в коллективе, участвовать в его создании и развитии для формирования оптимальной рабочей атмосферы, личных успехов сотрудников и успеха компании в целом.

3. Стремление работать активно, анализировать результаты работы и стремиться к их улучшению для достижения собственных целей и целей компании.

4. Наличие корпоративного духа – уважения и любви к компании, осознанной готовности к предпочтению интересов компании сиюминутным собственным порывам и устремлениям.

Первая ступень (корпоративное «дообучение») осуществляется, естественно, корпоративными силами, так как только работники этой компании хорошо знают и понимают уже упомянутые «профессиональные тонкости». Такой подход не требует привлечения профессиональных преподавателей, тренеров, консультантов. Не требует он и проведения лицензирования на предмет разрешения образовательной деятельности. В конечном итоге подход аналогичен давно известной системе наставничества, в которой происходит передача не знаний, умений и навыков, а конкретного опыта работы в конкретных условиях. В предпринимательстве ярким примером такой формы корпоративного обучения является передача приемов сетевого продвижения продукта в сетевом бизнесе, которая осуществляется лидерами сетевых структур.

Иначе обстоит дело со второй ступенью. Решение перечисленных задач лежит в специальных областях и потому требует привлечения соответствующих профессионалов. **И вот здесь культура российского корпоративного образования дает ярко выраженный сбой, причины которого необходимо рассмотреть.**

Возникновение открытого, декларативно поддерживаемого обществом предпринимательства (особенно – мелкого и среднего) в 90–е гг. было явлением новым и для постсоветского общества беспрецедентным. Новым российским предпринимателям надо было создавать свой образ, хотя бы просто учиться предпринимательству – соответствующим знаниям, умениям и навыкам. И здесь было только два пути: либо пользоваться методом проб и ошибок, постигая все на собственном опыте и не имея никакой образовательной опоры, как это приходилось делать «цеховикам» советского времени, но тогда успех будет избирательным («пусть победит сильнейший»), и ни о какой массовости предпринимательства, столь нужной обществу, не может быть и речи; либо надо было использовать опыт и наработки развитых капиталистических стран, в первую очередь США, поскольку именно эта страна для советских людей была мерилом благополучия и жизненного успеха. Фактически был выбран второй путь, однако с присущими нашему менталитету «перегибами».

Копирование обучающих и образовательных программ осуществлялось слепо, без учета их системности и приспособленности к нашему менталитету и социально-экономическому укладу. Поэтому эффективность менеджеров, обучавшихся за рубежом, в лучших случаях касалась обучения, но не образования. Еще хуже дело обстояло с теми, кто копировал направленность и методы обучения, осваивая их по литературным источникам, которые до настоящего времени либо имеют зарубежное происхождение, либо

являются авторизованными пересказами таковых. Некоторые последствия такого подхода удивительны. Так, в 2005 г. проводились тренинги для менеджеров и руководителей фирм, посвященные проблеме двухуровневой системы оплаты труда. Эта система достаточно широко апробировалась в США в 80–х гг. прошлого века (!), не принесла ожидаемых результатов и была признана американскими же специалистами-психологами неудачной. Теперь эта система почему-то продвигается в России.

Обучение отдельным приемам предпринимательства в 90–е гг. первоначально проводилось успешными (или декларировавшими себя в качестве успешных) российскими и зарубежными предпринимателями, а также психологами, пользовавшимися зарубежным опытом. Позже, в конце 90–х гг., теми же людьми создавались различные курсы и тренинги, как правило, носившие название «академий». Некоторые из них даже выступали как подразделения государственных учреждений образования и выдавали дипломы соответствующего образца россиянам, ориентированным на самоценность дипломов. В то же время работа таких подразделений была связана с узкоспециализированными вариантами обучения (например, технологиями продаж), очень размытыми и декларативными подходами к формированию у обучаемых неопределенных «лидерских черт», а иногда и вовсе недопустимыми занятиями по обучению дилетантов приемам нейролингвистического программирования, т. е. речь обычно шла о принципиальной возможности обретения случайными людьми, не имеющими специального образования, умения оказывать влияние на людей для достижения своих личных, к тому же, как правило, весьма неопределенных целей. Итогом достаточно краткосрочного (в сумме несколько недель) и весьма дорогостоящего (до нескольких тысяч долларов) обучения были: выдача диплома, завышенная самооценка владельца этого диплома и практическая неприложимость полученного им материала. В то же время ***систематическая*** **образовательная деятельность людей и организаций, направленная на решение перечисленных выше корпоративных задач, нам неизвестна.**

Руководители и лидеры предпринимательских структур заключали соответствующие соглашения с «академиями» и отдельными тренерами на проведение *корпоративного обучения*, которое, как уже отмечалось выше, чаще всего декларировалось в качестве *корпоративного образования.* Содержание такого обучения ничем не отличалось от ранее описанного и имело следующие **характерные недостатки.**

1. *Заказчики такой образовательной услуги, как правило, некомпетентны в отношении корректной постановки задач организации и развития предпринимательских структур, фирм и компаний.* Они руководствуются при этом отрывочными и поверхностными представлениями о конкретных целях образовательной деятельности и подходах к оценке ее результатов в прямом смысле на уровне рекламных роликов. В результате построение программ отдается на откуп заинтересованным исполнителям, подгоняющим эти программы под свои, порой весьма узкие, возможности или диктуется некомпетентным большинством, воспитанным на рекламе, массовой культуре и позиции средств массовой информации.

2. *Обучение носит фрагментарный и эклектичный характер, чаще всего достаточно далекий от реальных потребностей аудитории*, что обус-

ловлено узостью подходов и образовательных возможностей исполнителей. Примером может служить навязчивое обучение маркетингу продаж в сетевом бизнесе, в то время как основой этого вида бизнеса является квалифицированное построение ***устойчивой сети дистрибьюторов***, чему не обучает практически никто.

3. В ходе предоставления описываемой образовательной *услуги не реализуются важнейшие блоки корпоративного образования*, перечисленные в начале настоящей статьи.

4. *Неверные и бесполезные подходы наряду с отдельными эффективными результатами закрепляются корпоративной дисциплиной*, основанной на безусловном уважении и послушании в отношениях с руководством и вышестоящими лидерами.

В тех случаях, когда компании все же создают собственные внутренние корпоративные системы, декларативно направленные на образование, подход к созданию этих систем, формирование программ и подбор реализующих программы специалистов страдают всеми уже перечисленными недостатками, потому что контингент как заказчиков, так и исполнителей остается прежним по своим менталитету и возможностям. За пределами технологического корпоративного обучения такие программы предусматривают исключительно внешне-мотивационный подход, опирающийся на эмоциональное воздействие. В этом отношении характерны семинары, тренинги и иные занятия, посвященные проблемам целеполагания и лидерства. Лидерство предполагается неким самоценным качеством человека, никак не связанным с системой его целей и социально-психологических установок. Представления о деловых и личностных качествах лидера эмоционально-шаблонны и негласно предполагают разделение людей по непонятным признакам на тех, кто может быть лидером, и тех, для кого это принципиально невозможно. Этот совершенно неверный подход особенно вреден в условиях корпоративного образования, поскольку корпоративные интересы основаны на максимальном использовании индивидуальных лидерских возможностей каждого сотрудника. Столь же размытые и эмоционально-шаблонные представления связаны с постановкой целей. Сотрудник, не имеющий системы четко ранжированных глубоко личностных и жизненно важных для него целей, не может связать свои цели с корпоративными, и потому не будет стремиться к достижению последних, т. е. попросту не будет эффективно работать в корпоративных и личных интересах. **Жесткие, именно *образовательные* структуры в реализации указанных блоков программ корпоративного образования на сегодняшний день практически отсутствуют во всех известных случаях.** То же самое можно уверенно сказать о проблемах организации коллектива и формировании корпоративного духа, т. е. любви к компании и личной заинтересованности в ее успехе. Эти недостатки можно объяснить как дилетантизмом большинства действующих в рассматриваемой сфере «образователей», так и существующими на сегодняшний день принципиальными недостатками подготовки специалистов, в частности, психологов.

Дальнейшее развитие попыток корпоративного образования связано с появлением фирм консалтингового типа. Само название говорит о том, что фирмы берут на себя работу по *консультированию*, а не по *образо-*

ванию. И это изначально определяет как достоинства, так и недостатки результатов их деятельности. По сути, эти фирмы осуществляют посредничество между потребителями предоставляемых ими образовательных услуг и специалистами в соответствующих областях образовательной деятельности. Уже это говорит о преимуществе консалтинговых фирм перед описанными выше «академиями» по той причине, что первые могут обеспечить более широкий, а в принципе – любой спектр образовательных услуг, так как не привязаны к узким возможностям малого числа организаторов и одновременно исполнителей (что характерно для «академий»).

Однако и консалтинговые фирмы находятся под мощным давлением, по крайней мере, трех основных системообразующих факторов. ***Во-первых***, будучи коммерческими предприятиями, эти фирмы руководствуются спросом, а не формируют его. Спрос же на образовательные услуги в области предпринимательской деятельности складывается на основе обывательских, а не научных представлений. Примером действенности обывательских представлений может служить ситуация с экономическим и юридическим высшим образованием. Хорошо известно, что объективно рейтинг этих специальностей соответствует примерно 70–м местам, и реальный спрос обеспечивается небольшим количеством качественных специалистов, чья реальная подготовка явилась следствием личностных особенностей и, в первую очередь, серьезного отношения к образованию. В то же время обывательский спрос продолжает в указанных областях оставаться высоким на основании размытых представлений 20–30–летней давности о престижности и доходности этих специальностей. Так и в области предпринимательства обывательский спрос продолжает оставаться на уровне маркетинга продаж, умения разговаривать по телефону и перечисления своих потребностей.

Во-вторых, потребители образовательных услуг, оказываемых консалтинговыми фирмами, стремятся «пройти учебу», прилагая при этом минимум усилий, в первую очередь интеллектуальных. Идя навстречу такому настрою потребителей, фирмы и работающие через них тренеры предлагают в ходе работы множество раздаточных материалов, требующих буквально «точечного» реагирования-вписывания букв, слов, подчеркиваний и расстановки «галочек». Эмоционально это воспринимается как работа, направленная на получение знаний, умений и навыков, в реальности же даже не затрагиваются основные психологические механизмы, обеспечивающие это получение. В итоге результаты обучения оказываются весьма поверхностными, ограниченными эмоциональной сферой (уровень внешней мотивации) и действующими непродолжительное время. Об образовании в этом случае говорить просто бессмысленно.

В-третьих, даже в условиях подчиненности обывательскому спросу, в выборе конкретных тем, технологий и направленности (следовательно, и тренеров) консалтинговые фирмы руководствуются вкусами и представлениями своих сотрудников, чаще всего лично не прошедших соответствующего обучения, поэтому исходят из совершенно непонятных и произвольных априорных соображений чисто экономического толка, зачистую основанных на престижности в их понимании конкретных программ и исполнителей.

Таким образом, взяв на себя серьезную часть нагрузки в корпоративном *обучении*, консалтинговые фирмы не всегда могут обеспечивать реально нужные направленность и качество этого обучения, и тем более не могут обеспечить комплексного, системного образования.

Тем не менее в рассмотренной социально-экономической обстановке корпоративные образовательные задачи необходимо решать, потому что если корпоративное обучение обеспечивает сегодняшний уровень производства товаров и услуг, то корпоративное образование является необходимым условием как устойчивости конкретных предпринимательских структур на рынке, так и их жизнеспособности в целом. Имеет смысл обратить внимание на классический пример экономической и социальной устойчивости японских корпораций: различия в менталитете с Россией несомненны, но все же эта устойчивость достигается не только обучением продажам и сборке роботизированных систем. Здесь налицо реальная и искренняя привязанность работника к корпорации, согласование его личностных целей с целями и интересами корпорации. А это не достигается простым технологическим обучением или психологическим прессингом. Это достигается систематическим корпоративным образованием, каким бы чуждым для нас оно ни было.

В 90–е гг. прошлого столетия в нашей стране произошел стремительный взлет сетевого бизнеса. Этот прекрасный и практически всем доступный вариант проявления экономической и социальной активности людей мог бы продолжать развиваться столь же успешно. Однако при простоте обучения приемам работы в этом виде бизнеса именно в нем наиболее выпукло проявились все рассмотренные выше негативные последствия недостаточности корпоративного образования. В итоге столь типичных образовательных промахов многие сетевые компании получали не работников, не сотрудников, а технических исполнителей нижних уровней, не осознающих ни собственных интересов, ни интересов компании. Людей, приходивших в этот бизнес, обучали технике продаж (а принципы и направленность сетевого бизнеса практически противоположны таковым в торговле) и неясным основам «формирования лидерских черт». Делалось это в режиме внешней мотивации: лидеры и тренеры повествовали о своих успехах и о том, что, по их мнению, являлось причиной этих успехов. В результате внутренне не мотивированные и реально не образованные люди ушли и продолжают уходить из этого бизнеса. На сегодняшний день мы наблюдаем падение привлекательности этого вида бизнеса для основной массы россиян и, как следствие этого, экономические трудности для большинства сетевых компаний на российском рынке.

Все сказанное выше распространяется на любые формы и виды корпоративной деятельности человека – как в сфере производства, так и в сфере услуг. Поэтому **имеет смысл на рекомендательном уровне выделить и в обобщенном виде представить необходимые блоки корпоративного образования применительно к нашему менталитету и социально-психологической специфике нашей страны.**

Безусловно, необходимо ***корпоративное технологическое обучение*** на всех уровнях организации – неспециалисты ставят под угрозу устойчивость, безопасность, репутацию и само существование конкретного корпоратив-

ного сообщества. Это обучение проводится силами собственных корпоративных специалистов. Легко видеть, что приглашение для такого обучения специалистов со стороны автоматически означает включение этих специалистов (следовательно, и организаций, которые они представляют) в корпоративные отношения со всеми вытекающими последствиями. Анализ этого явления и его учет при принятии решений находятся в компетенции руководителей, но понимание его существования необходимо в любом случае.

Необходимым компонентом корпоративного образования является ***помощь сотруднику в постановке личностных жизненно важных целей и организации их достижения.*** Такая помощь – сугубо профессиональная работа, которая должна выполняться специалистами, зарекомендовавшими себя в этой области. Образовательная деятельность должна приводить не к эмоциональным порывам, а к формированию у сотрудников определенного алгоритма, умений и навыков определения собственных целей и планирования, а затем – осуществления их достижения. Если у человека появляются четкие ранжированные цели (их обычно не больше трех-пяти), он выбирает работу, выполнение которой может содействовать их достижению. Оправдание ожиданий приводит к тому, что этот человек добровольно и прочно связывает себя корпоративными связями с теми, кто дает ему такую работу.

В любом виде корпоративной деятельности основным требованием к ее участникам является ***надежность***. Выполнение этого требования возможно только в том случае, если человек работает в составе сообщества надежных для него людей и тесно связан с ними, в том числе за формальными пределами рабочих обязанностей. Умение «врастать» в такое сообщество, а при необходимости создавать его, а также поддерживать и развивать, можно обрести только в результате специального образования. Как и в случае постановки целей, такая образовательная деятельность – удел специалистов по формированию коллектива и взаимодействию с ним. Только крупные корпорации могут позволить себе держать таких дорогостоящих специалистов в штате; обычно это специалисты, которых можно пригласить, например, через консалтинговую фирму. Однако содержание программы такого специалиста, способы ее реализации, предполагаемые результаты и место программы в данной конкретной системе корпоративного образования должны хорошо осознаваться руководителями, заинтересованными в образовании своих сотрудников. Качество такой работы определяется легко: как и в предыдущем случае, люди получают не размытые эмоциональные рекомендации, а корректный и конкретный алгоритмизированный подход в сопровождении умений и навыков его реализации.

Внутренне мотивированные люди, объединенные в устойчивые работоспособные коллективы специалистов, естественным образом желают активно работать во имя достижения своих жизненно важных целей и поддержки членов своих групп. На этом этапе сотрудников надо обучить новым, эффективным приемам работы на основе анализа существующей деятельности и ее совершенствования в соответствии с законами и принципами на уровне современных представлений. Здесь речь идет о ***предоставлении сотрудникам принципиальной возможности интенсификации корпоративной деятельности.*** Этот блок образования может быть осуществ-

лен только приглашенными специалистами, поскольку отсутствие новых возможностей интенсификации работы означает, что их внутрикорпоративное видение отсутствует. Соответствующие специалисты должны быть аналитиками и выполнять двойную работу: обнаруживать новые возможности и передавать их в процессе корпоративного образования. Поиск таких специалистов труден, их услуги дороги, но результаты, несомненно, окупаются.

Наконец, ***формирование корпоративного духа тоже возможно только в образовательном порядке:*** само собой оно не происходит ни при каких обстоятельствах даже в самых изначально успешных компаниях. Эта проблема не волнует человека, работающего в компании, пока он не осознал себя лидером, т. е. тем, кто идет впереди в своем деле и увлекает за собой других. Но как только это состоялось, любовь к компании становится внешним объективным критерием лидерства. Лидер, любящий свою компанию, процветает и заботится о благе компании, обеспечивающей это процветание. Для такой образовательной работы нужны квалифицированные специалисты психологического профиля, имеющие опыт в данной области. И здесь критерием является достижение практического результата.

Практика корпоративного образования показывает, что наибольший эффект достигается в том случае, когда конкретную построенную систему такого образования в обязательном составе проходит на всех уровнях генеральный заказчик – руководство корпоративного сообщества. Если этого не происходит, то складывается парадоксальная ситуация: руководство, заботящееся о корпоративном благе, оказывается за пределами корпоративного образования и либо дискредитирует этим образование, либо утрачивает контроль над корпоративными связями.

Таким образом корпоративное образование – развивающаяся реальность, без которой невозможно предпринимательство как в сфере производства, так и в сфере услуг. Эта форма образования имеет определенную необходимую структуру, которая реализуется как корпоративными силами, так и силами приглашаемых специалистов. К содержанию и уровню корпоративного образования предъявляются высокие требования, без выполнения которых оно приобретает фиктивный характер. Руководство компаний-заказчиков должно участвовать в работе системы корпоративного образования, чтобы контролировать его качество и устойчивость корпоративных связей.

РАЗДЕЛ V
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.0

Л. И. Лурье

ИСКУССТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Творчество требует чувственной энергии, предвосхищенности, встречи с истиной, абсолютом. Вершинное переживание педагога доносит драму идей, предшествующих постижению научной истины. Со временем коллизии науки становятся фактами, иногда даже очевидными, данностью, которая, кажется, существовала вечно. Но каждое событие, происходившее на пути постижения истины, сверх своего явного смысла приобретает новый, насыщенный убедительностью образов, возникающих в педагогическом процессе.

Разум и логика научных исканий не противостоят вере и надежде: вера и надежда не лишены оснований, если они выступают как свойства зрелого интеллекта. Но они не становятся составной частью науки. Разум и логика необходимы, но не всегда достаточны для воплощения идеи. Новое рождается за пределами заданности, когда логика, кажется, исчерпала себя. Тогда возникает вера, придающая силу убежденности, рождается надежда, способная воплотиться в озарении. Синтезируются новые тавтологии, выражающие гибкость ума. Они подчинены воле чувств и страстей, отождествляющих очевидное с кажущимся невероятным. Педагогика как явление искусства создает новые интерпретации известному, устанавливая тождественность умозрительных рассуждений строгой логике научного обоснования, приближая человека к порогу открытия. Установить эту связь дано тем, кто окрылен творческой идеей и творческим воображением.

Эпоха избирает научные метафоры, педагогика обнаруживает свои, отражающие глубинные процессы взаимодействия учителя и ученика. **Высшее педагогическое мастерство представляет собой уникальную композицию того, что заслуживает, должно быть повторено другими педагогами, и того, что является глубоко индивидуальным, изначально не предназначенным для воспроизведения кем-либо.** И если первая часть воспринимается как данное, как результат педагогического образования, то вторая – предмет пристального интереса всех, кто хочет увидеть в образовании духовную силу, окрыленность, искусство. В диалоге с собственным прошлым педагогика наследует культуру общения, которая является сложным симбиозом научного знания и исполненных творческим порывом духовных исканий, красотой живой речи, письменные свидетельства которой не всегда способны передать ее эмоциональный настрой. Педагогическая деятельность современников имеет свою ауру. Восприятие обществом образования способно репрезентативно выражать дух эпохи, сохраняя в нем традиции поколений. Но, как и в былые времена, в педагогическом общении происходит «"заражение" творческим восторгом слияния с вдохновенно сотворенным … в котором зарождается и неожиданным взрывом рвется наружу Бытие творческого переосмысления канонов и смыслов культу-

ры» [4]. Соединение многообразия форм организации учебного процесса в единство его сущностных составляющих происходит в результате педагогического общения. Раскрывая сущность человеческого бытия в процессе познания, педагог в общении с учениками создает целостное понимание предметного знания и основ жизнедеятельности.

В музыке, поэзии и живописи присутствуют общие духовные основания. Но имеются и созвучия смыслов в явлениях искусства, образования и науки. Педагогу дано ощутить изысканность метафорических образов. Они возникают неожиданно, поражают своей яркостью и проникновенностью. Символизм искусства и абстрактность модельных образов взаимодополняют друг друга. Образование обнаруживает глубинные жизненные процессы, обнажает метафизический лик мира, возможно, создает «метапедагогику» – педагогику иррациональности мышления, не укладывающуюся в стандартизуемые технологические схемы обучения. Необходимо заново пережить реальность как новое, чистое, сокровенное открытие мира, как акт, не менее значимый, чем его суть. Неодолимость бесконечности, за которой гонится мысль, есть способ понимания неисчерпаемости процесса познания на языке ассоциаций, принимаемых мышлением человека. Бескрайность мира помогает обнаружить мотив движения и понимания бесконечного приближения к истине. Понимание мира обретает целостность благодаря связующим его духовным исканиям человека, его способности наполнять глубинным смыслом бытие.

В современной педагогике частое употребление некоторых терминов, слов, имеющих сокровенное звучание, приводит к «злоупотреблениям»; происходит девальвация смысла слов, исчезает содержательное поле, абсолютизирующее их понимание как духовных символов. **Мечтательное, романтическое воображение не должно стать жертвой поступательного марша структурированного, рафинированного знания, погруженного в однообразие фактов и бессобытийных сюжетов.** Условности художественного языка во взаимодействии с формальной логикой науки создают новое видение изучаемого явления, в котором складывается духовная ценность пережитого, событийного, личностно-значимого, вызванного образовательным воздействием. Появляется личностное отношение к происходящему, эмпатия, преодолевающая эскапизм и юношеский максимализм. Горизонты будущего, духовные ценности формируют «Я-структуру» обучающегося, основанную на понимании реального мира и окрыленности идеи его освоения. «Художественный образ – феномен духа, и он вполне может стать основой принципиально новых научных открытий. Он вовсе не противоречит позициям науки – точности измерений и постижению закономерностей» [1].

Творческий педагог и ученый вуза во многом близки по природе своей деятельности. В современном мире усиливается разрыв между передним фронтом научной деятельности и учебным процессом. Это заставляет учителя уже в школе искать новые образовательные технологии, которые своей творческой, исследовательской направленностью приближают участников образовательного процесса к пониманию проблем, стоящих перед человечеством в познании реальности. Вот почему культурологические факторы довузовского и вузовского образования должны взаимоусиливать друг друга. Задача состоит в том, чтобы объединить их влияние на развитие лично-

сти ученика, превратив довузовское образование в творческий процесс, который рождает свой «продукт» – особую социокультурную среду, уклад жизни, формирующий принципы мышления, сознательную деятельность будущего высококлассного специалиста.

Художественная интерпретация учебного материала позволяет от впечатляющего созерцательного покоя загореться творчеством поэтизации, возбуждающим чувство красоты науки. Поэтичность науки, как и затаенная поэтичность живописи, рождает ощущение возвышенности в процессе познания. Красочная интенсивность чувственных образов о предмете исследования выявляет понимание его природы и абсолютизирует суть познаваемого.

Вихревое движение творческой мысли сочетает отзвуки реальности с фантазией. Этому процессу резонируют средства художественного видения мира. Из такого видения произрастают зерна будущего. Д. В. Сарабьянов и Н. Б. Автономова высказывают предположение: «Возможно, появление абстракций в науке, как и художественных направлений в живописи, аналогично "процессу рождения самоценных фигур", которые лишь отдаленно связаны с реальными предметами. Художник начинает уже свободно, по собственной воле компоновать картину, выбирая уже давно знакомые мотивы и располагая их друг возле друга в том порядке, который наиболее выгоден для создания ритмически целостного организма» [5, с. 25].

Примерно так создаются и используются абстракции в науке. А в живописи рождается, например, абстракционизм. Упрощенные, стилизованные силуэты профиля человека, домов, пламени огня иногда позволяют гораздо глубже ощутить суть, чем все вырисованное в деталях. Абстракции в науке – основа научной теории, способ модельного видения процесса или явления. В последующем стилизованные образы слагают картину мира. Возникают физическая картина мира, математический взгляд на мир, философский, культурологический. Мир ребенка соединяется с этими мирами. Образуется неповторимо новое – единая картина мира в палитре красок, чувств, настроений каждого из нас.

Педагог не только обнаруживает глубинное, сущностное понимание реальности – он конструирует из него совместно с обучающимся новый мир. Это целостная система социально-педагогической этики, обусловленная процессом социализации. Ученик, воспринимая образ мира Учителя, не только делает открытия для самого себя, – потенциал образования в этом «новом мире» обладает исключительной эвристической ценностью. Двигаясь дальше в процессе познания, человек обретает способность приближать неизведанное для человечества к уже познанным объектам и явлениям. Но именно мир нового видения вечной реальности, возникший когда-то, делает возможными открытия будущего. Каким будет новое для человечества, задается глубокой предысторией самого человека, окрыленностью его мысли и азартом творчества, потребность в котором зародилась когда-то благодаря искусству учителя предвосхищать будущее силой интеллекта. Драматизм развития науки, социокультурный фон общественной жизни, ее эволюция под знаком достижений технического прогресса должны помочь ответить на главный вопрос: как практическая деятельность человека осмысливается обществом и обогащает культуру.

Процесс восприятия учебного материала, как и первые попытки творческого осознания действительности, становится предтечей грядущих открытий, подобием взрыва, энергия которого преобразует науку, создавая в дальнейшем обратную волну воздействия на образование и культуру. Это «перетекание» задает хаос, из которого произрастает понимание единства духовного и материального в мире. Образование обнаруживает в этой связи стрелу времени, характеризующую развитие личности. **Педагог, в совершенстве владея словом, его нюансами, становится, быть может, духовным лидером общества. Отношения, сложившиеся в школьной жизни, часто приобретают судьбоносный смысл. Спустя многие годы учитель остается для многих властителем дум.** Он освещает образ мира, одушевляя природу, наполняя материю смыслом, освобождая мышление от оболочки формальных предписаний. Желанная и тревожная встреча с новым соединяет профессионализм, жизненный опыт и отзвук прошлого, в котором присутствуют воспоминания о детстве и отношениях с учителем, простых, обыденных и вместе с тем наполненных пророческим смыслом, вечной надеждой на лучшее, что должно быть в жизни каждого человека. И тогда встреча с трудностями, искушение тягой к совершенству расширяют антропологическую границу возможностей человека.

Интеграция образовательной деятельности – это синтез образовательных культур, рождающихся в процессе познания. Представление одной и той же научной мысли различными формами ее художественного осмысления создает комплексное видение изучаемого процесса или явления. Усиление выразительности синтетического целого, задающего единую картину мира, может происходить путем взаимодействия образовательных областей и связанных с ними художественных образов, подчиненных внутреннему, душевному состоянию человека. Взаимоусиление этих составляющих создает синергетический эффект образования, одухотворенного искусством.

В пространстве искусства самодостаточность отдельных ракурсов видения мира ослабевает. Складывается иное единение мыслей, слов, чувств, образов. Это новое целое становится изоморфным человеку, его устремлениям и формам самовыражения. Проблема духовного в образовании вырастает до понимания смысла культуры в развитии цивилизации. Духовность сближает людей единством целей и разделяет их своеобразием духовного мира отдельных людей. Это своеобразие порой доводит в своем предельном выражении до одиночества тех, кто достиг пиков духовного прозрения. Педагог стремится найти духовный контакт с каждым своим учеником, воспринимая вместе с тем границу непреодолимости отдельных духовных миров, что позволяет преодолевать возможную отторженность индивидуального сознания.

Межпредметное взаимодействие становится при этом не попыткой ассоциативного сближения базовых понятий, учебных дисциплин, а поиском смыслов в видении объектов исследования посредством моделей, относящихся к предметным областям. Так, благодаря моделям различных дисциплин и пониманию необходимости достижения соответствующих уровней общности, которые бы в полной мере отражали те или иные стороны объективной реальности, возникает многомерное панорамное видение изучаемых процессов.

Фундаментальные понятия человеческого бытия, такие как свобода, ответственность, культура, религия, нормы морали и нравственности многозначимы, допускают глубоко различные толкования. Это породило разные духовно-нравственные основания жизни у разных народов, нашло отражение в правовой системе различных государств, выразилось в появлении несовпадающей системы ценностей: неравные экономические возможности государств, наслаивающаяся на них идеология вызывают противостояние государств и целых цивилизаций. Общение и сотрудничество, которым следует учить с раннего возраста, снижают линии конфронтации, позволяют искать общий язык при несовпадении позиций. Само педагогическое общение несет в себе высокий образовательный потенциал как важнейший фактор социализации обучающихся.

Педагог, в совершенстве владеющий искусством педагогического общения, наделен полной свободой сообразно своей индивидуальности, ментальности социума, с которым он взаимодействует, духу эпохи, создающему колорит жизни. Реальный мир и его модельные воплощения в сфере чувственного преобразуются в новое состояние, где ученик, одержимый стремлением понять происходящее, вступает не только в диалог с Учителем, но и стремится незримо быть участником «драмы» идей. Достижение этой исключительной роли педагога в пространстве искусства отмечено В. С. Соловьевым: «Если в нравственной области (для воли) всеединство есть абсолютное благо, если в области познавательной (для ума) оно есть абсолютная истина, то осуществление всеединства во внешней действительности, его реализация или воплощение в области чувственного, материального бытия есть абсолютная красота. Так как эта реализация всеединства еще не дана в нашей действительности, в мире человеческом и природном, а только совершается здесь и притом совершается посредством нас самих, то она является задачей для человечества, и исполнение ее есть искусство» [6, с. 745].

Известно, что «красота – это личностное чувство ценности чего-либо, доставляющее эстетическое и нравственное наслаждение». Дискуссии о сущности красоты ведутся на протяжении многих столетий. Сторонники «природнической» концепции считают, что красота – это объективная реальность и закономерность, рождающаяся внутри самой природы. «Общественники» видят красоту как конечный продукт творческой деятельности человека. Красота начинается с отдельных свойств объекта, постепенно наполняя эту форму содержанием и новым смыслом. В жизни и окружающем мире проявления красоты необычайно разнообразны. Например, трудно найти сходство между совершенными формами античных статуй и прелестной тишиной лунной ночи. Но кроме красоты, волнующей чувства, есть еще и красота, вдохновляющая разум. Это красота науки. Каковы же основные свойства и проявления этой необычной красоты?

Особый смысл в понимании красоты приобретает магическая роль слова. Преподавание литературы должно сохранить и обнажить таинственное его очарование: слово способно обнаружить глубину и неоднозначность человеческих отношений, нарочито представленных «образами», которыми, как часто принято считать, исчерпывается суть художественного произведения. Общая идея, раскрываемая средствами

образования, может воплощаться в жизнь творчески с огромным многообразием выражающих ее состояний. Пушкинские «Цыганы» задают понимание свободы на уровне свободолюбивого гордого этноса. Но сам А. С. Пушкин ту же свободу видел мессиански, пророчески. «В мой жестокий век восславил я свободу ...» Нравственные понятия не могут обезличиваться. Педагогическое искусство состоит в выражении всей гаммы оттенков, всего многообразия смыслов узнаваемых «узловых констант». Понимание подвига у Л. Н. Толстого и А. М. Горького во многом различно. Неодинаковы представления о гуманизме у Ф. М. Достоевского и А. П. Чехова. Знание этих пиков духовного прозрения помогает понять современность. Само понимание «ума» с грибоедовских времен претерпело изменения: и Фамусов, и Молчалин умом не обделены. Но в те далекие времена «ум» был символом вольнодумности, интеллигентности, протеста, а потому с ним и соседствовало «горе». Как, впрочем, и в современном мире. «Господствуют ли молчалины на свете?» – ключевой вопрос любой цивилизации.

Гуманитарный характер присущ и естественно-математическому циклу учебных дисциплин. Как ни странно, до сих пор нет строгого определения понятия «математическая красота». В истории не раз находились люди, бравшие на себя смелость исследовать и анализировать красоту науки, в частности математики. Среди них следует назвать Френсиса Хатчесона, который в трактате «Исследования о происхождении наших идей красоты и добродетели в двух трактатах» выделяет три основные характеристики красоты математики: красота есть единство в многообразии; красота заключена во всеобщности научных истин; научная красота – это обретение неочевидной истины.

В педагогическом процессе должны соотноситься проблемы филологического и психического воздействия на человека художественных форм, возбуждая чувства мистического приобщения к тайнам науки, благодаря чему они, собственно, и приоткрываются.

Художественные образы в процессе познания возникают не случайно. Они органичны с процессами мышления. Открывая новое, человек стремится связать его с уже известным. Он ищет аналогии на ближайших и отдаленных от очевидности конструктах реального мира, стремясь установить союз рационального и интуитивного. Волнующая одухотворенность геометрических форм, несомненно, заслуживает всплеска эмоционально-чувственного восприятия. Зачаровывающая гармония математических образов живет в явлениях искусства, нуждается в самовыражении за пределами предметной заданности. Микромир и макромир различны в своей масштабности, но виды, возникающие в микроскопе и телескопе, одинаково завораживают загадочностью форм, к которым человек ищет свою причастность, изоморфность впечатлений от увиденного пространственным состояниям. Педагогика как искусство общения вырабатывает глубину мышления, потребность искать контексты реальности, созвучия отдельных феноменов научного знания.

Педагогическая деятельность неразрывно связана с раскрытием феномена Детства, где чистота душевных побуждений, искренность чувств, доброжелательность окружающих формируют с годами понимание красоты жизни. Взаимодействие и взаимовлияние детей и взрослых требует научного

исследования содержания отношения субъектов образования, которые нуждаются в художественных формах выражения. Сами эти отношения в практической деятельности педагога требуют особого характера коммуникаций, специфичных для детского возраста. Цели и задачи педагогической деятельности не всегда декларируются ученикам. Базисные закономерности изучаемой предметной области выражаются в соответствии с теорией обучения. Они структурированы с художественными средствами выразительности, преобразующими обучение и воспитание ребенка в целостный процесс развития личности.

Искусство педагогического общения – это и ощущение чувства меры, деликатность и такт, основанные на милосердии, бережном отношении к ранимой душе ребенка. Они не прописаны никаким образом в нормативных документах, но этим неписанным правилам подчинен «кодекс чести учителя», ответственного за судьбу ребенка. Эти же самые качества находят другое воплощение в отношениях с родителями. Важность мнения родителей и их порой амбициозные притязания требуют от учителя уступчивости и уважительности к мнению других во благо союза семьи и школы, необходимого для успешности ребенка. Взаимодействия с коллегами в педагогическом коллективе основаны на уважении к авторитету каждого члена педагогического сообщества. Все это – составляющие культуры педагогического общения, требующего точного понимания реальности и способности оказать помощь, поддержку в сложных коллизиях жизненных ситуаций. Согласие требует уступчивости. Это происходит в результате понимания каждым членом педагогического сообщества интересов общего дела.

Рождение инноваций в образовании – результат многочисленных сомнений и напряженных поисков. Но когда эти инновации воплощаются в жизнь, встает вопрос: что дальше? Могут ли они превратиться в технологию? Каков их смысл в восприятии других? Что ценного можно извлечь из их воспроизведения? И тогда проблема инноватики трансформируется в проблему накопления и использования педагогического опыта. Иногда, описывая многочисленные детали организации образовательного процесса, мы с удивлением обнаруживаем, что суть происходящего так и «не схвачена». Вот почему возникает проблема выделения, идентификации и актуализации сущностных сторон педагогического процесса. Знание этих параметров, возможно, освобождает от необходимости изучения многих его нюансов. А может быть, суть образовательной деятельности и состоит именно в этих неуловимых тонкостях? **Педагогический опыт, выступающий как опыт общения, имеет метафизическую природу.** Известно, что «метафизика – это учение о сверхчувственном опыте, она занимается поисками таких оснований, которые в повседневном опыте не могут быть даны и которые делают возможным сам опыт» [2, с. 31]. В. Д. Губин приходит к важному выводу: «Средствами науки сегодня понять нельзя, разгадать тайну того, что всегда остается тайной и что разгадать нельзя» [2, с. 31]. Баланс рационального и эмоционального в педагогической деятельности оказывается сложной композицией, хрупким соединением логически обоснованного и интуитивно-верного. Такое «балансирование» может быть оправдано только тогда, когда педагог высокообразован и обладает глубоким пониманием духовной культуры. Из такого преподавания произрастает «живое течение на-

уки», о котором говорил И. С. Гессен. Ученый-педагог, сомневающийся, ищущий, импровизирующий и вступающий в диалог со своими учениками, творит науку. Этот образ ученого вуза, несомненно, важен и в школе. Предметная деятельность учителя, видимо, не требует немедленных научных достижений. Она предполагает продвижение к переднему фронту других наук: педагогики, психологии, пониманию проблем философии образования, которые задают новое видение мира и размышления о нем сквозь призму культурного наследия. **Искусство педагога состоит в том, что, обнаруживая в себе способности видеть мир и чувствовать его, он всегда оказывается первооткрывателем: образ мира может сложиться, а может и не сложиться, если в повествовании о нем отсутствует работа души, призванная возбудить в учениках страсть к поиску.** Именно в эти моменты возникает уважение и признание позиций сторон, вовлеченных в процесс познания, понимание общих ценностей, возникающих из опыта прошлого и исторических перспектив, вытекающих из этого опыта. Педагог вырабатывает стратегию альтернатив путей познания, которая возникает в противоречивых оценках событий и явлений, фактов и их интерпретаций, сущности, выраженной в многообразии форм.

В педагогике «нашего времени» мы фиксируем ее фундаментальную составляющую – срез образовательной культуры современности. Стремление интерпретировать прошлое из настоящего оказывается формально недостижимым – необходимо стать субъектом ушедшего. Требуется домысливание утраченной определенности прошлого образной, корректной и аккуратной реставрацией времени, преодолевающей непроницаемость для современников духовных исканий и душевных состояний носителей культуры ушедших времен. В педагогической деятельности невозможно воспринимать образование прошлого «беспристрастно». Видение образовательного пространства изнутри действующими ныне участниками педагогического процесса позволяет находить объяснение логики действий условиями современности. С позиций сегодняшнего дня осуществляется видение прошлого в образовании. Прошлое, оставаясь неизменным, приобретает в каждой новой реальности иной смысл. Потребность в достижении преемственности духовных ценностей сменяющимися поколениями педагогов требует осмысления их педагогических стилей, каждый раз предполагает открытие прошлого, вытекающего из хронологии событий, фактов и дат.

В педагогике искусство рефлексии заключается в способности педагога и обучающегося перевести культуру предметных знаний в опыт общественных отношений, определить активную жизненную позицию в процессе социализации. Компетентность педагога требует освоения способа действия, искусства коммуникаций, основанного на понимании границ наук, систематизации соответствующих знаний, программ и связей, побуждающих к деятельным формам освоения мира.

Артистизм в образовании не вызван стремлением преподнести себя. Педагогический артистизм изыскан. Он выражает идею, воплощенную в художественных образах. Педагог любуется ее совершенством и приглашает войти в это состояние своих учеников. Отсюда рождается восторженность, радостное чувство эйфории, соединяющее познание и восхищение.

Прерывистость творчества связана с аккумуляцией живительной силы воображения, задаваемого искусством. В педагогической деятельности важны темп пространственных и временных форм, волн эмоциональных взлетов и чувственности образов, возникающих в потоке сознания, их ритмические повторы. В дальнейшем образовательное пространство рационализируется. Достраиваются причинно-следственные связи, все становится прозрачным и объяснимым. Но предшествующее буйство воображения, тем не менее, остается необходимым этапом процесса движения к истине.

Педагог в своих исканиях лишен самообольщения быть понятым до конца: то, в чем он не понят сегодня, скреплено надеждой на возникновение чувства завтрашнего дня, в котором воплощаются ожидаемые эффекты образования. Идея «четвертого измерения» выражается в искусстве, возбуждает желание познать глубинный смысл бытия и человеческих отношений, многократно вчитываясь в книгу жизни, «складывающуюся под воздействием учителя».

Искусство свободно от необходимости в доказательстве истины посредством логически выстроенной системы высказываний. Истина обнаруживается близкими по смыслу научными изысканиями, основанными на выразительности искусства в интерпретациях и иллюстрациях, дающих новое понимание строгой логике рассуждений. П. Д. Успенский считал: «впереди всех других способов проникновения в тайны природы идет искусство» [7, с. 96]. Сила воображения и творческая энергия задают модель процесса познания, которая во многом определяет суть педагогической деятельности. Интеллектуальное напряжение и духовная сила, преобразующаяся в мир суждений, задают истоки, фиксируют опору педагогического мастерства. Такое соединение придает мощь педагогическому воздействию. Задавая взаимоотношение человека и мира, педагог утверждает в ученике статус борца, преобразующего мир. Накопление образного, мыслительного и духовного опыта образует ступени педагогического мастерства, обретающего убедительность и красоту искусства.

Педагог имеет дело с пониманием мира, который не является «первичной» реальностью, выработанной видением предшествующих поколений. Это понимание мира и есть предмет творческих преобразований педагога. Опыт прошлого является плацдармом для нового прыжка. Методы обучения вырастают из эволюции жизни, осознания потребности преобразований и их форм, превращают длительный период предчувствия в новое состояние отношений.

Он не может быть поставлен под сомнение всякого рода конкурсами профессионального «мастерства». Мудрость и достоинство педагога определяют его авторитет. В восприятии действительности у обучающихся, спустя годы, должен сохраниться романтизм, рожденный молодостью и образованием. Человек, способный искать истину, утверждать ее, сомневаться в правоте догматических представлений и уважать побежденного в споре оппонента, – таким должен быть педагог. В его жизни самые значительные события – лекции, уроки, диспуты. Это особые состояния, преобразующие внутренний мир, обнажающие душу и сердце, обращенные к своим ученикам. Формальное предметное обучение наполняется в буйстве интеллекта педагога многообразием философско-мировоззренческих смыслов.

Многообразие представлений о педагогической деятельности и образовательном процессе необходимо знать не для их согласования, а для обнаружения собственного, не похожего на все имеющиеся. Не интеграция знаний сама по себе ценна, не их систематизация как способ выявить связь и различия между ними, а их дискурс, специфичный для индивидуального сознания, придающий обусловленность собственному мышлению.

Это то, что создается многолетним кропотливым трудом, включает в себя общественно признанные достижения и неуловимые свидетельства духовных исканий, озарений, которые рождаются в отношениях между участниками образовательного процесса.

Педагогическая деятельность формирует нравственное начало в образовании. Она утверждает особый стиль отношений в коллективе, при котором общественное мнение, авторитет каждого члена педагогического сообщества имеют исключительную ценность и несут в себе глубокий смысл. В таком коллективе невозможна коррупция – бич современного общества. Обструкция становится самым жестоким наказанием в педагогическом коллективе.

Как утверждает Г. С. Киселев, основаниями жизни являются добро и совесть. Они выступают неразлагаемыми сущностями и не подчинены причинно-следственным связям: «В их реальности сомневаться не приходится, но природа их нам недоступна … Имея с ними дело, мы сталкиваемся с их отражениями, с их действием на предметы, подвластные сознанию» [3]. Ощущение тайны присуще настоящему искусству. Искусство, если оно исполнено душевных переживаний, воспитывает.

В педагогическом процессе должна улавливаться грань, разделяющая идеи, культуры, традиции и людей, с ними связанных. Неприятие убеждений отдельного человека не должно отвергать самого человека. Борьба идей не допускает борьбы людей. Культура формирования «отраженной субъектности» педагога предполагает способность учителя стать авторитетом для ученика, который способен оказывать решающее влияние на его образ мысли, стиль поведения, стимулируя появление новых побуждений, инициатив в процессе творческого освоения действительности. Это формирует моральную ответственность учителя за судьбу будущего поколения. В образовании важно находить критерии нравственности при оценке событий и явлений. Педагогический процесс требует совмещения строгости и чуткости по отношению к ученику, сочетания требовательности, воспитывающей у него волю, и сочувствия как способности понимать трудности ребенка, открывающего для себя мир.

Воспитательный процесс требует особой утонченности педагогического общения, искусства сотрудничества в условиях возможной аномалии в поведении ребенка. Ценность воспитательной деятельности состоит в востребованности обществом качеств личности, формируемых в образовании в институционной среде и вне ее. Это обязывает школу постоянно искать связь с жизнью и быть ее частью при создании образовательной среды. Педагогическое общение для учащихся – это первоначальный опыт участия в общественном диалоге, который является основой построения гражданского общества. Востребованность образования оказывается шире. Его идеи приобретают важность не только с точки зрения приложения полученных

знаний в практической деятельности, но и с точки зрения познания различных культур, возникающих в человеческом общении. Некоторые аспекты образования важно не оценивать, а наполнять житейским смыслом, который способен стать житейской мудростью.

Искусство педагогического общения противостоит педагогической ингибиции, подавляющей ученика неоправданным давлением, доходящим до авторитарности. Педагогическая деятельность как явление искусства рассматривается уже многие годы. В постсоветский период она ознаменовалась всплеском активности инновационных поисков, проходя стадию апробации в общественном сознании как феномена демократического общества. Это связано не только с освобождением от авторитарного стиля, свойственного образованию того времени, но и с пониманием богатства современного мира, раскрываемого средствами образования. Право на творческую педагогику – достояние зрелой демократии. Само развитие образования, осуществляемое в виде реформ, основывается на инновационной деятельности. Педагогическое творчество становится искусством предвосхищения будущего, «заглянуть» в которое помогает художественное воображение. Научный прогноз не способен предопределить ауру будущего состояния, которое иррационально по своей природе, так как его еще нет в том пространстве и времени, которое мы стремимся создать.

Кризис реформ усугубляется тем, что творческое начало не выражено (а, может быть, это и принципиально невозможно) в системах, которые создает структура управления образованием, вершащая реформы. Индивидуальное сознание не обнаруживает системных связей с корпоративно-групповым, основанным на уже затвержденных нормативно-правовых актах, свойственных управленческой системе.

Если педагогическое общение становится искусством, то образовательная среда оказывается чувствительна к таким качествам управленческой деятельности, как честность, порядочность, преданность делу. Право быть руководителем вытекает не только из способности быть менеджером, а исходит из профессионального мастерства и общей культуры отношений, которую необходимо создать. Здесь требуется, казалось бы, не имеющий ясных очертаний опыт построения человеческих отношений и культура профессиональной деятельности. В последние годы многие критерии отношений в образовании упрощенно сводятся к примитивным формам взаимодействия хозяйствующих субъектов, торгующих образовательными услугами. Отсюда забвение к человеческому капиталу, который измеряется общей культурой, образованностью. Формирование административного ресурса в образовании часто подчинено второстепенным признакам (хотя, несомненно, в определенных обстоятельствах они могут играть решающую роль). Невостребованность способности руководителя стать авторитетом в коллективе ярких индивидуальностей приводит к наступательному отстаиванию других критериев, которые свойственны, скорее, отраслям материального производства. Например, при недостаточном внимании к общей культуре в качестве доминирующего признака выдвигается возраст руководителя. Очевидно, чем он ниже, тем легче манипулировать управленцем. «Команда единомышленников» не допускает инакомыслия. Это неоавторитарность прагматичных правил насаждаемого управления. «Коман-

да оппонентов» с трудом вживается в вертикаль власти – ей требуется сотрудничество с равными, не уподобляющимися друг другу сторонами.

Красочная аляповатость внеучебных мероприятий, неестественность, наигранность учебных сценариев создают фальшь во взаимоотношениях учащихся и социального окружения. Девиз «Школа – это сама жизнь» становится заклинанием, в которое никто не верит. «За стеклом», причем, непроницаемым, оказывается все, что вокруг школы. Обыденная жизнь манит и одновременно пугает детей. Ею, этой жизнью, родители вызывают испуг у ребенка. Опасаясь «улицы», «откупаются» дорогими частными школами и платными образовательными услугами. Школа слишком робко в порыве индивидуализации обучения берется за педагогическое конструирование образовательного социума, формирование «культурного слоя», который укрепляет школьный коллектив и осуществляет социальное взаимодействие школы с окружающим миром.

Педагогические отношения складываются не в идиллии бесконечности. Они наполнены множеством проблем, стоящих перед обществом. Их возможная внутренняя конфликтность отражает не только конфликт профессионалов, связанных достижением общих целей. Это, скорее всего, обращенный к власти вызов тем условиям, в которых находится учительство. Инновации в образовании выступают чаще всего как вызов обыденному, несомненному. Наблюдательный А. К. Якимович замечает: «Искусство и литература Нового времени – это своего рода машина непокорности … Искусство непослушания стало на повестку дня, завоевало жизненное пространство и превратилось в магистральный способ творческой самореализации художника … содержит в себе мощный “подрывной потенциал”» [8]. Нужно ли такое искусство педагогических отношений? Несомненно. Критичный ум современного педагога остро вычленяет в противоречиях современной жизни созидательные перспективы. Отказ от отживающего старого возникает через «искусство непослушания» в протекающей реальности – искусство преодоления кризиса без конфликта. Отсюда перед педагогическим сообществом возникает проблема: открыть людям глаза на то, как нехорошо и неправильно устроено их государство, их культура, их психика и т. д. [8]. Тогда становится ясна цель педагогической деятельности: принести благо общественному развитию и противостоять имеющим место порокам.

Демократия – это способ существования общества, организации общественного сознания. Свободу надо раскрывать как искусство общения в демократическом обществе. Она есть культурологическая миссия образования.

Как сделать учебное занятие и учебную литературу взаимодополняющими образовательными моделями? Различные учебники выступают как самостоятельные модели познания мира, задающие различные ракурсы его видения. **Педагогическое общение ученика и учителя задает стиль учебной литературе, сопровождающей образовательный процесс. Учебная литература становится не только следствием учебных планов и программ, но и свойств педагогического сотрудничества субъектов образования, вовлеченности в него базовых идей науки и культуры.** Создание учебной литературы нового поколения выступает тем самым как продолжение педагогических коммуникаций, возникающих в живом общении

педагога и обучающегося, в сфере самообразования – в диалоге с самим собой, переосмыслении прочитанной книги, столкновении с необозримыми информационными потоками в виртуальном пространстве. Традиционное понимание учебника с линейным построением догматических утверждений, обязательным набором азбучных истин препятствует раскованному и свободному познавательному процессу, который организуется в новых, еще не всегда дидактически выверенных формах.

Искусство педагогического общения часто противостоит разумной экономической выверенности педагогических действий. Образованию, оказывается, нужны в большей степени не менеджеры – умелые манипуляторы образовательными услугами – требуются лидеры, способные стать духовными авторитетами, эталонами нравственности, и моральных убеждений.

Возможно, образовательный мир поделен между «педагогическими державами». Несомненно, Россия является одним из основных центров. Многие российские ученые задают вехи в развитии мировой педагогики. Образование как культурологическая деятельность требует особого стиля педагогического общения, возвышающего его до искусства. Эти предельные выражения человеческого духа преобразуют мысли учителя в художественные образы, которые возбуждают сознание стремлением к творчеству. Сама педагогическая деятельность становится явлением духовной жизни отдельного человека и общества в целом. И тогда встреча ученика и учителя взаимообогащает их новым видением мира, потребностью в душевной щедрости в процессе его освоения. Постигая тайны внутренней жизни человека «с ее движением, дыханием, трепетом и мерцанием», Ролан Быков утверждает: «Художественный образ постольку точен и отражает закономерности, поскольку несет в себе движение и трепет души» [1].

Педагогика как явление искусства имеет уникальную природу, которая не замещается никакой иной. Каждая эпоха имеет свое художественное сознание. Метафорический образ возбуждает интуицию в формальной логике построения учебного материала, закрепляет целостность каркаса знаний о мире.

Духовная самореализация педагога осуществляется чувственно-выразительными средствами. Доминирующую роль в этом процессе играет слово. Оно позволяет выразить цели и задачи обучения, разработать технологии их реализации. Искусство постижения смысла текста далеко не очевидно. Овладение им – сложнейшая задача педагогического процесса. Оно выступает как форма познания действительности. Звук, свет, цвет, выраженные в разнообразных формах творчества, пластика тела, красота природного материала и многие другие способы художественной выразительности, к сожалению, в меньшей степени представлены в образовании. Кажущаяся недостаточная педагогическая технологичность и универсальность этих художественных приемов незаслуженно снижает их роль воздействия на личность. Постижение сути художественного произведения несводимо к языку формальных понятий, на основе которых строится научная теория. Искусство неисчерпаемо в оттенках смысловых интерпретаций. Художественное произведение становится самоценным источником знания о мире. Педагогическая деятельность, включающая в себя многообразие художественных форм, отражает богатство и выразительность человеческого духа, столь важные для формирования единой картины мира.

Художественная выразительность содержания образования и педагогической деятельности находятся в глубокой взаимосвязи: знаково-символьная красота реального мира и метафорическая углубленность его образов способны взаимно дополнять друг друга. Иррациональная природа художественного творчества многовариантна, многомерна, она выходит за рамки формальной логики. **В наивысшем своем выражении педагогика жертвенна – педагог без остатка выражает себя, доверяя свои чувства и эмоции, пережитое в процессе познания мира и достигнутое профессиональным педагогическим трудом своим ученикам.** Рядом с учителем дети чувствуют свою защищенность. Способность к самопожертвованию учителя выражает его беззаветную преданность делу, превращающуюся в подвиг. Так произошло, например, с Я. Корчаком. Судьба Я. Корчака стала неразрывна с трагической судьбой детей. Он вместе с ними принял в концлагере смерть.

Душевная щедрость, великодушие педагога создают человеческий капитал общества. Передавая свои сокровенные мысли, делясь надеждами и сомнениями со своими учениками, сам учитель становится другим. Его самореализация наполняет живительной силой действия все образовательное пространство. Возможность творить рождает желание искать новое. Право на созидательный труд превращается в потребность. Стремление работать творчески возбуждает фантазию и воображение учеников, формируя стиль мышления, в котором художественные образы открывают неосознаваемые в рамках рационального мышления грани реальности, обогащают культуру новыми духовными символами. Научная теория отражает мир, художественный образ делает это отражение более доступным человеку.

Современный человек имеет другие жизненные ритмы, вызывающие в его эмоционально-волевой сфере иные образы реальности. Острота их восприятия вызывает потребность в ассоциации этих образов, соединении научного знания с искусством, этических и ценностных аспектов жизнедеятельности с формальной логикой ее организации. В искусстве всегда присутствует незавершенность, отказ от принятия готового рафинированного знания, от попытки повторить чей-то опыт. Искусство рождает потребность в созидании. Эта потребность передается от преподавателя к ученику, постоянно пульсирует и дополняется новым смыслом.

Действительность выглядит иначе, чем наши представления о ней. Само педагогическое общение иногда кажется очевидным, а порой выглядит непостижимым – в зависимости от того, насколько искусно оно осуществляется на практике. При справедливости многих общих рекомендаций по его организации оно всегда скрыто за многими социальными масками и несет в себе тайну. Ее всегда хочется разгадать. Она и есть суть образовательного процесса. И никакие столбцы цифр мониторинга качества образования не разгадают ее. Не будет этой тайны – не произойдет и чуда от встречи с прекрасным в познании мира. Педагогическое общение служит мерой духовной связи педагогического коллектива, всех, кто учится и помогает учиться. Созидание нового – ресурс свободы. «Школа – это союз души и глагола», – утверждала М. Цветаева.

Литература

1. **Быков, Р.** Требуется щит Персея / Р. Быков // Новая газета. – 2006. – № 39 (1161). – 29–31 мая.

2. **Губин, В. Д.** Философия / В. Д. Губин. – М.: Проспект, 2005.

3. **Киселев, Г. С.** Смыслы и ценности нового века / Г. С. Киселёв // Вопросы философии. – 2006. – №4.

4. **Михайлов, Ф. Т.** Немота мысли / Ф. Т. Михайлов // Вопросы философии. – 2005. – № 2.

5. **Сарабьянов, Д. В.** Василий Кандинский. Путь художника. Художник и время. Новая галерея XX века / Д. В. Сарабьянов, Н. Б. Автономова. – М.: Галарт, 1994.

6. **Соловьев, В. С.** Сочинения: в 2 т. / В. С. Соловьев. – М. 1888. – Т.1.

7. **Успенский, П. Д.** Четвёртое измерение / П. Д. Успенский. – Петроград, 1918.

8. **Якимович, А. К.** Искусство непослушания. О художественном процессе Нового времени / А. К. Якимович // Вопросы философии. – 2006. – № 5.

УДК 37.0+159.923

С. Н. Батракова

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ ЛИЧНОСТИ

Педагогический процесс, его направленность, сущностные характеристики и основания – предмет пристального внимания и изучения педагогов и психологов.

По большей части усилия педагогов сосредоточены на специально ориентированных (институциональных) процессах обучения и воспитания, что вполне объяснимо возможностями определенного управления происходящими процессами. При этом в центре внимания нередко находятся образовательно-воспитательные процессы, взятые в их непосредственной данности, в ситуациях взаимодействия учителя с учащимися на уроке, факультативном занятии или в свободном общении. Этот эмпирический уровень осуществления педагогического процесса в его живой, конкретно наблюдаемой форме занимает подчас все внимание учителя. И это тоже объяснимо, так как педагог на практике действительно вынужден заниматься решением конкретных задач, требующих незамедлительного ответного действия, в условиях постоянных изменений.

Между тем известно, что многие психолого-педагогические изменения, оттенки, нюансы преображения (положительные и отрицательные по знаку), происходящие с учеником, далеко не самоочевидны. Выясняется, что педагогу наравне с теми ориентирами, которыми он руководствуется и которые ему, безусловно, необходимы в непосредственной практической деятельности и общении с учащимися, нужны ориентиры другого порядка.

Сегодня, в условиях интенсивных инновационных процессов, формирования авторских школ, творческих поисков педагогов, необходимость для учителя выйти за пределы конкретики отдельного урока, непосредственной педагогической ситуации и способность увидеть предмет, факт, явление в развитии, изменения в контексте целостностей разного характера и уровня становится важнейшим условием эффективности перестройки образовательных процессов. «В защиту "живой" методологии» – так называется одна из статей развернувшейся на страницах журнала «Педагогика» полемики, автор которой справедливо утверждает, что исследовательский поиск – дело не только педагога-теоретика, но и учителя-практика. Перед творчески, новационно мыслящим педагогом встают проблемы, решение которых требует методологической рефлексии: она расширяет диапазон видения проблем и, как следствие, возникает настоятельная потребность, утверждает автор, в разработке «педагогической методологии как науки о путях самоопределения субъектов образования в культурно-образовательном пространстве» [3, с. 105]. Эта потребность реализуется учителями и педагогическими коллективами, которые проявляют серьезный интерес к теоретическим проблемам образования, к научному обоснованию эмпирических, интуитивно найденных решений. Однако о становлении педагогической практико-ориентированной методологии можно говорить лишь как о весьма важном, но сложном процессе. Он осложняется многими социальными, социально-педагогическими, психолого-педагогическими и другими требованиями.

Сегодня в проблемном поле обсуждения оказываются едва ли не все основные характеристики процессов обучения и воспитания: формирование личности (в свете социально значимых свойств и качеств), содержание теоретической и практической подготовки школьников, пути и средства мотивации учебно-познавательной активности и т. д. и т. п. При этом традиционные проблемы получили новые импульсы развития, а главное – новые повороты, новые грани в самой постановке этих проблем и далее – в поиске плодотворных путей их решения. На социально-педагогическом и практико-прикладном уровнях ставятся вопросы о расширении образовательного пространства (его структуре, содержании, организационных формах), о коренной перестройке педагогических процессов на основах гуманизации и гуманитаризации и т. д. **Исходным пунктом, своеобразной точкой отсчета является проблема личности воспитанника** как человека, самостоятельно, свободно и ответственно определяющего свой жизненный, в том числе профессиональный, путь.

Соответственно этой ставится и проблема личности учителя, который предстает не как исполнитель институциональных, административных и методических предписаний и рекомендаций, а как профессионал, готовый и способный мировоззренчески и в программно-предметном отношении в педагогических целях выходить за рамки программных требований, проявлять себя более универсально, как целостная личность и воздействовать на воспитанников через своеобразие своей индивидуальности.

В этих и других направлениях теоретических и практико-ориентированных поисков отражается серьезное стремление к тому, чтобы более глубоко и разнообразно обозначить саму педагогическую реальность, составить пред-

ставление о педагогическом процессе, прежде всего, со стороны его гуманитарных и гуманистических оснований.

Такая постановка вопроса напоминает учителю о необходимости видения педагогического процесса не только и не столько со стороны его предметно-технологического оснащения, а как целостности, полагающей всю совокупность педагогического воздействия на развитие личности растущего человека. Проблема целостного представления педагогического процесса впервые поставлена И. Ф. Гербартом (XIX в.), когда он, очевидно, предвидя опасность разделения процесса на воспитание и обучение, пишет о внутреннем единстве и взаимосвязанности этих феноменов. **В отечественной педагогике сегодняшнего дня проблема целостности педагогического процесса – предмет пристального внимания. Обсуждаются разные пути, формы, принципы организации деятельности по сохранению такой целостности, критерии ее определения.** Это, в частности, традиционная диалектическая взаимосвязь воспитания и обучения, либо согласованность целей, содержания и методов обучения, либо единство образовательных, воспитательных и развивающих функций и др.

Последнее десятилетие XX столетия предложило ***культурологический подход к осмыслению процессов воспитания и образования,*** при котором гуманитарный смыслоформирующий аспект и гуманистические основания выступают на первый план. Этот подход развивается в контексте и направлении развития современной науки и культуры в целом, что предполагает изменения в сознании и мышлении человека. Культурологический подход к осмыслению педагогического процесса – это вопрос не новых техник и технологий (хотя и это имеет место, но не в первую очередь), а прежде всего мировоззрения педагога, методологического осмысления им педагогических реалий и неразрывно связанного с этим его профессионального развития и сохранения соответствующего потенциала последнего. «В перипетиях бытия XX в., – пишет Библер, – в онтологизации и всевозрастающей всеобщности смыслов культуры трудно и мучительно назревает особый тип сознания человека нашего времени. В интенциях и напряжениях этого нового типа сознания (сознания своего бытия, бытия мира, своего события с другими людьми и миром) формируется новый тип мышления, новая его устремленность, складывается Разум культуры» [2, с. 258]. **Увидеть проблематику современного бытия и современного человека в контексте культуры означает прозреть, почувствовать проблему и пути становления, образования личности. В этом случае проблема *целостности педагогического процесса* получает новые повороты, новые аспекты осмысления.**

Необходимость пересмотра характера педагогического знания, состава и содержания педагогической деятельности осознается многими. Пространство педагогической мысли сегодня неимоверно расширилось. Педагогика (теория и практика) обращается и «втягивает» в мыслительный и деятельностный оборот знания не только смежных и родственных наук (общая, социальная, возрастная и педагогическая психология, философия, кибернетика как наука об управлении и др.), с которыми она имеет самые непосредственные связи, но и других наук, связи с которыми носят опосредованный характер и не столь очевидны, однако их потенциал, безусловно, способен

обогатить педагогическое знание. Это филология, психолингвистика, этнография и этнология, семиотика, искусствознание и др. Осмысление этих связей, выявление их системного характера требует специальных исследований, и, что особенно важно отметить, требует привлечения философского знания.

В 1981 г. вышла коллективная монография «Философско-психологические проблемы развития образования», авторы которой предприняли попытку широкого ***философско-методологического подхода к осмыслению педагогической реальности,*** педагогической онтологии. А в 1993 г. один из авторов указанной монографии более отчетливо и жестко обозначил как актуальнейшую, не терпящую отлагательства проблему отечественного образования необходимость смены предельных оснований, длительное время принимавшихся в качестве исходных методологических ориентиров, из которых разворачивается мышление и деятельность педагога. Критический пафос его статьи «Размышления о работе С. Л. Рубинштейна "Человек и мир"» [1], которую автор справедливо считает важным методологическим основанием для дальнейшего развития психологии и педагогики, заключается в бесперспективности исследовательских программ и практических разработок, в которых человек (ребенок), процессы его развития как целостной личности рассматриваются локально, вне контекста всех системных связей, в которых он находится в реальной жизни, деятельности и общении и которые обеспечивают его важнейшее личностное и жизненное основание – целостность. Внутреннее содержание человека включает все богатство отношений к миру, проявляющихся сознательно или бессознательно (подсознательно) в актуальной или потенциальной форме. Как существо конечное он устремлен в бесконечность и так же, как бесконечность, стремится реализоваться в конечном. Именно такое – многоразличное, основанное на развитии душевно-духовного потенциала отношения человека к миру, к человеку и к самому себе отношение должно стать предпосылкой, «подоплекой» познавательно-практических устремлений человека.

Современному педагогу и психологу необходимо учитывать эту философско-психологическую позицию и исходить из соразмерности человека и мира, ориентироваться на них как целостности одного порядка. В научно-познавательной, теоретической и практической деятельности, выделяя отдельное – конкретный факт, предмет, явление, необходимо осознавать, понимать его как своеобразную проекцию, воплощение всеобщего и воспроизводить (соотносить, предполагать, обогащать) имеющиеся системные связи, придавая им тем самым целостный характер. Главное состоит в том, что целое является основанием целостности самого индивида как личности.

Именно такой философско-методологический подход помогает педагогу и психологу подняться над конкретно-чувственной реальностью, формами существования образовательно-воспитательных процессов и усмотреть их сущностные устремленности, «предельные основания».

Назревшие проблемы решительных изменений в теории и практике образования, с одной стороны, и рефлексивное осмысление путей продвижения его на гуманистических началах – с другой, позволяют обозначить эти основания. **На наш взгляд, достаточно отчетливо просматриваются три**

круга проблем, к которым обращены «предельные основания» и которые необходимо решает практико-ориентированная методология: *теория (теории) личности, философские концепции (теории) культуры* и *философия образования.* Эти три круга тесно взаимосвязанных проблем имеют место в действительности всегда, однако сегодня их необходимо пересмотреть в ином методологическом ключе.

Личность, возможность ее развития как свободной и целостной, была и есть предмет духовных, интеллектуальных, эмоционально-нравственных исканий зарубежных и отечественных философов, педагогов, психологов. Это К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, В. В. Розанов и Н. А. Бердяев, К. Г. Юнг и Л. С. Выготский и др. Важным методологическим ориентиром для сегодняшних теоретических и практических поисков педагогов и психологов являются, очевидно, исследования С. И. Гессена. ***Осмысление личности, ее роста и преображения на путях культуры является важнейшим из «предельных оснований» осуществления педагогического процесса.***

Более определенно можно сказать, что все составляющие педагогического процесса (содержание, методы и средства) зависят, являются как бы производными от представлений педагога о личности воспитанника как цели и результате его профессиональных и личностных усилий и напряжений. Это «сверхзадача» учителя (воспитателя, преподавателя вуза и др.), которая имеется в виду (должна иметься), «витает» в его сознании как некая предпосылка его образовательно-воспитательной деятельности, когда он ставит и решает конкретные задачи, которые по необходимости носят в основном прагматический характер. Они, эти прагматические (учебно-познавательные, практико-деятельностные) цели и задачи, занимают значительную часть времени совместной деятельности педагога и учащихся. При всей их важности и трудности решения «сверхзадача» учителя, связанная со смыслоформирующей, человекотворческой стороной педагогического процесса, сохраняет неоспоримую значимость. Забвение или отношение к этой стороне образовательного процесса как к дополнительной, периферийной, которая якобы может и должна выполняться в специально отведенное для «воспитания» время, и стало предметом справедливой критики. Стали говорить о «знаниецентристской», «предметно-ориентированной» направленности образования. Справедливость критики заключается в том, что критерием образованности, а точнее, обученности, становится только уровень достигнутой учебно-познавательной подготовки (знания, умения, навыки), а не личность воспитанника в полноте ее проявлений к миру, к человеку и к самому себе. **Формирование, а вернее, образование личности[9], готовой и способной проявлять универсальность и одновременно индивидуальность своего существа, представляет стратегическую цель образовательно-воспитательного учреждения любого уровня, любого звена.** Эта «сверхзадача» педагога проявляется особо отчетливо, если он исходит из наиболее содержательных представлений о личности.

Известно, что феномен человека, личности представляется столь сложным, что в психологии, педагогике, философии, культурологии и других науках существует большое количество концептуальных подходов и теорий,

[9]Слово «образование» в сравнении с термином «формирование» полнее отражает происходящие процессы, так как включает и самосозидание, самопреображение личности.

направленных на выявление его сущностных характеристик. Педагоги в практике чаще ориентируются на теории и представления о личности, которые имеются в психологии (общей, педагогической и социальной), располагающей большим арсеналом знаний о развитии психических процессов и средствах влияния на человека, о формировании личности. Однако при этом нередко возникает неудовлетворенность статичностью, абстрактностью и формализованностью психологического знания, его оторванностью от практики реальных отношений, конкретных условий жизни и деятельности ребенка (подростка). Для педагогического взгляда (видения ситуации воспитания, отношений, воздействия) необходимо представление о личности ребенка (подростка) не только как о человеке, имеющем те или иные психологические, психофизиологические возрастные характеристики и продвигающемся по намеченным воспитателями ступеням взросления, но как об индивидуальности, укорененной в определенных обстоятельствах жизни и культуры и не ограничивающейся ими, а активно (сознательно и бессознательно) и пристрастно всматривающейся в мир – бытие людей, природу и т. д. Поэтому так важно обратиться к философским, философско-психологическим концепциям личности, в которых человек осмысляется не в биологически-психологических характеристиках, а более широко, в контексте его жизнедеятельности и тех проблем, которые встают перед человеком.

Проблема личности, сложности ее развития и становления как целостной впервые была осознана и поставлена в связи с образованием в особый, переломный период развития общества. Это Новое время – время бурного роста промышленности, торговых, социальных, культурных и других связей. Сложившаяся тогда ситуация во многом напоминает сегодняшнюю и помогает более отчетливо осознавать проблемы личности. Поэтому есть необходимость обратиться к источникам, в которых она проанализирована основательно, с учетом реалий социокультурного развития общества.

Известный немецкий философ и поэт Ф. Шиллер в «Письмах об эстетическом воспитании» (1793–1794) анализирует сложившуюся социальную и культурную ситуацию и приходит к выводу, что развитие цивилизации, ее рост происходят за счет и в ущерб личности человека. Гениальной интуицией философа и художника Ф. Шиллер прозревает в тех общественных, социокультурных тенденциях, вызревающих в разделении труда и направляющих развитие человека, то, что привязывает его к какой-либо одной сфере деятельности и ведет к односторонности. Обществом, как оказывается, востребованы лишь отдельные способности человека (память, «рассудок, способный к счету», «механическая ловкость» и др.), «части» его целостных структур, и они-то развиваются, но, естественно, в ущерб исходной целостности. Тем самым происходит *утрата человеком его сущностной потенции к универсальному и целостному (эстетическому), потеря целостности мировосприятия и мироощущения.* Образ такого «частичного», «дробного» человека венчает вывод философа: «Вечно прикованный к малому обломку целого, человек сам становится обломком; вечно слыша однообразный шум колеса, которое он приводит в движение, человек не способен развить гармонию своей природы, он становится лишь отпечатком своей науки» [9, с. 238]. Цивилизация, таким образом, совершенствует механизм жизни «человека культурного», везде и всюду противореча основному принципу культуры – принципу взращивания целостного человека.

Для нас важно, что под эстетическим воспитанием Ф. Шиллер понимает воспитание человека вообще, а не только эстетическое в смысле художественного воспитания. Его волнует культурно-экзистенциальное существование человека, которое, по мысли философа, обеспечивает человеку искусство. Драматическая ситуация развития человека, намеченная Ф. Шиллером, сегодня рефлексируется как весьма актуальная. Широко разветвленная дифференциация науки, развитие технико-технологического оснащения промышленности, организационно-управленческой сферы и т. п. требуют от человека формирования определенных способностей, позволяющих стать специалистом. Последний же, в соответствующем его выполнении, как выясняется, ущербен для общества, для семьи и для самого себя.

Личность, ее психологические, культурно-экзистенциальные основания, пути становления – предмет многих глубоких и серьезных исследований отечественных (А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, А. Г, Асмолов, Б. С. Братусь и др.) и зарубежных (Э. Фромм, К. Г. Юнг и др.) психологов.

Острота проблемы личности в современной ситуации прослеживается в научной литературе и инновационных поисках, когда утверждается необходимость в целостном педагогическом процессе субъект-субъектных отношений, личностно-ориентированного подхода, гуманитаризации образования. Проблема личности, ее целостности, причем не только личности ученика, но и учителя обсуждается как противовес безличной педагогике, технологизму и автоматизму методов образования. Поэтому педагог должен быть знаком с основными теориями личности, дает представление о личности как многомерной, обладающей потенциалом свободного творческого роста и стремящейся проявить свою индивидуальность, что расширяет диапазон видения учителем педагогических ситуаций и возможностей педагогического воздействия, а также возможностей своего личностного роста.

В. А. Сластенин утверждает: «Какие бы качества и свойства личности учителя мы ни развивали, ученым давно известно, что ни одно качество не может существовать вне целостной личности и всегда выступает как ее проявление, меняет свое содержание и строение в зависимости от ее структуры» [6, с. 87].

В контексте обсуждения проблемы образования личности полезно обратиться к концепции представителя философствующей аналитической психологии К. Г. Юнга, который в разработке теории личности опирается на труды Ф. Шиллера как один из важнейших историко-культурных источников. Его доклад «О становлении личности», сделанный в 1932 г., не утрачивает своей актуальности и сегодня. Критичность К. Г. Юнга, направленная на состояние педагогической деятельности («полное забвение воспитательной проблематики, гениально предугаданной Шиллером»), глубоко современна. Рассмотрение личности, как оно реально сложилось, в педагогике прежде всего обращено к личности воспитанника как предмету и цели педагогических воздействий. Между тем, как напоминает К. Г. Юнг, важнейшим, способствующим вызреванию личностных начал в ребенке фактором является сам воспитатель (родитель, учитель) как личность. «Никто не в состоянии воспитать личность, если он сам не является личностью» [10, с. 185]. Именно личность воспитателя является животворящим, человекосозидаю-

щим началом процессов образования и воспитания. (Это суждение достаточно известно хотя бы из трудов К. Д. Ушинского.) Но многие педагоги, утверждает К. Г. Юнг, стремятся воспитывать личность не будучи сами личностями, как и их воспитанники. Специалист, получивший педагогическое образование, «уже обречен быть компетентным», хотя неизвестно, в какой степени он являет собой личность и стремится развить свою индивидуальность. Поэтому педагогов можно различать как учителей по полученному образованию, по профессии, и как воспитателей по призванию. Профессиональный педагог, по К. Г. Юнгу, если он педагог по призванию, определяет свой путь как путь обретения себя личностью. Это проблемный путь исканий и возможных потерь, это путь творческого самосозидания. А воспитательная проблематика, которую ставит учитель перед собой и своими воспитанниками, определяется через круг тех проблем, выборов и решений, которые способствуют становлению целостной личности. Целостность личности не является однажды и навсегда обретенной человеком. Она, – как утверждает Юнг, – идеал, указатель пути человека. Выполняя ту или иную деятельность, человек вынужден преодолевать свою частичность, формировать профессиональную, а следовательно, одностороннюю деятельность. Поэтому его задача и состоит в том, чтобы воспроизводить (выстраивать, поднимать) целостность настоящего.

Для нас принципиально важно то определение личности, которое дает Юнг. Личность – это «определенная, способная к сопротивлению, наделенная силой *душевная целостность*» (курсив наш. – *С. Б.)* [10, с. 188].

Именно целостность является для философско-психологической позиции Юнга главным звеном, определяющим личность. Здесь же Юнг подчеркивает: «Личность – высшая реализация врожденного своеобразия у определенного живого существа. Личность – результат наивысшей жизненной стойкости, абсолютного приятия индивидуально сущего и максимально успешного приспособления к общезначимому при величайшей свободе выбора» [10, с. 191].

Действительно, формирование личности возможно в системе такого образовательно-воспитательного влияния, которое опирается на культуру и погружает сам процесс воздействия в контекст общечеловеческой культуры.

«Личность, – пишет К. Г. Юнг, – как полная *реализация целостности нашего существа* (курсив наш. – *С. Б.)* – недостижимый идеал» [10, с. 191]. Но этот идеал нужен, он указывает путь, по которому следует идти, развивая, формируя личность. По Юнгу, этот путь может быть обнаружен не по чьему-то желанию, приказу или намерению, а только по необходимости: личность нуждается в мотивирующем принуждении со стороны судеб, исходящих изнутри или приходящих извне» [10, с. 19]. Речь идет о призванности, или призвании, которое полуосознанно – бессознательно улавливает человек. Призванность обособляет личность и приводит ее к одиночеству. «Однако развитие личности, – продолжает К. Г. Юнг, – означает все же нечто большее, чем просто боязнь страшных последствий или одиночества: оно означает также *верность собственному закону»* [10, с. 193]. Это означает сознательный выбор человеком *собственного пути.* Юнг поясняет: «Если первое, то есть необходимость, отсутствует, то так называемое развитие бу-

дет простой акробатикой воли; если отсутствует последнее, а именно сознательное решение, то развитие увязнет в тупом бессознательном автоматизме» [10, с. 193].

Единство необходимости и сознательного решения как выбора собственного пути достигается не просто, на такой выбор надо решиться. Не каждому это дано: «...решиться на собственный путь можно только в том случае, – считает К. Г. Юнг, – если он *представляется наилучшим выходом»* [10, с. 194]. Но наилучшим выходом представляется зачастую какой-нибудь иной путь. И человек вступает на путь разного рода конвенций: моральных, *социальных, политических, философских,* религиозных. «Тот факт, – утверждает К. Г. Юнг, – что неизменно процветают конвенции какого-нибудь вида, доказывает, что подавляющее большинство людей выбирает не собственный путь, а конвенции, и вследствие этого каждый из них развивает не самого себя, а какой-нибудь метод, а значит, нечто коллективное за счет собственной целостности» [10, с. 194].

Эта конвенциональная жизнь тоже является коллективным творчеством, оно сопровождало человечество на первобытной ступени, будет присуще обществу и в дальнейшей истории. И тем не менее подчинение ей означает, по К. Г. Юнгу, отказ личности от своей целостности, уход от самостоятельных решений последних (или первых) вопросов бытия.

Проблема личности, пути ее становления выводят нас на следующий круг «предельных оснований» – философских концепций, теорий образования. Педагог в последние два десятилетия находится в новой социокультурной ситуации, значительно отличающейся от той, которая сложилась и существовала длительное время в нашем обществе. Одновременно со школой как мощные источники образовательных воздействий сегодня выступают средства массовой информации (телевидение, радио, Интернет, научно-популярная и научно-художественная литература и др.), кружки, клубы, секции разнообразного профиля и содержания, многие формы дополнительного образования и т. п. Школа, учителя, работники административно-управленческого звена образования с необходимостью осуществляют философскую рефлексию, даже если она осуществляется ими в практико-ориентированном ключе. Место школы как социального института и формы ее обновления (основные и дополнительные, институциональные и работающие в автономном режиме, государственные и негосударственные и др.), целевые (стратегические) установки воспитания, характер воспитательного диалога учителя и воспитанника – эти и другие вопросы, которые ставятся и находят свое решение в педагогическом, дидактическом и предметно-методическом аспектах, одновременно получают философскую «окраску». Множественность сложившихся подходов как ответная реакция на запрос, «социальный заказ» на разнообразие видов, форм, ориентации образования требует от педагога и психолога выбрать и осмыслить в философском аспекте выбранную им линию. Об этом ученый, занимающийся педагогическими инновациями на уровне академии наук, Н. Г. Алексеев, говорит как о насущной задаче современного учителя – необходимости формировать «свою» философию образования. На вопрос о том, какие ценности образования он считает сегодня особо значимыми, он отвечает, что «предпочтительным является... все то, где обсуждается и разрабатывается возмож-

ность заинтересованному человеку (педагогу, исследователю и управленцу в сфере образования) *строить свою, согласно условиям и обстоятельствам* (курсив наш. – С. Б.), философию образования. Квалифицированное и не слишком "занаученное" представление точек зрения, направлений и исследовательских программ по философии образования могло бы сыграть важную роль в решении указанной задачи» [8, с.15].

Между тем очевидно, что необходимо воспринимать плюрализм взглядов и подходов не как хаотический «разброс», а как определенную «скоординированность» существующих направлений поиска, как такую множественность, в которой диалогические позиции (в своем противостоянии или соответствии, возможном «расхождении» с традиционными) осмыслены в связи и в контексте с другими, а главное – в контексте возникающих задач организации педагогического процесса и воспитания и самовоспитания в целом. **«Своя» философия образования педагога формируется не как стихийный порыв, некая произвольность. Напротив, она осмысляется на пересечении трех вышеназванных направлений, определяющих мышление и деятельность учителя: личность – образование – культура.** Процитированная выше мысль ученого важна и как запрос к философии образования, которая в нашей стране в последние два-три десятилетия интенсивно формируется в качестве самостоятельной. У нее сильные традиции отечественных ученых, и прежде всего это наследие К. Д. Ушинского и Л. Н. Толстого, чье оригинальное творчество так созвучно современной педагогической мысли, менталитету отечественных педагогов и имеет громадный потенциал для плодотворного решения вопросов воспитания и образования. Своевременным подспорьем педагога в формировании личностных и профессиональных позиций и взглядов являются недавно вышедшие труды отечественных ученых, эмигрировавших после революции, С. И. Гессена и В. В. Зеньковского, чьи педагогические взгляды формировались с учетом и на основе традиции и литературных источников российской и мировой культуры и развивались свободно, по «логике предмета», т. е. в направлении развития гуманитарно образованной и гуманистически ориентированной личности.

Формирующаяся на наших глазах отечественная философия образования в силу сложившихся в нашем обществе социально-политических, общественных, культурных обстоятельств оказалась востребованной как актуальная, остро необходимая для решения практических проблем, как условие целостной рефлексии на методологические, мировоззренческие, исторические, аксиологические проблемы образования. Делаются попытки определить место и смысл образования в культурной жизни, значение образования в развитии человека, смысл и особенности педагогической деятельности в этом развитии на современном этапе.

В контексте сказанного вряд ли обоснованно было бы считать, что отечественное образование советского периода основано только на идеологических, нормативных, а потому социально и культурно ограниченных началах. В этом смысле нужно учитывать, что оно находится в русле мировых тенденций. Образование (отечественное и зарубежное) последних двух столетий, по мнению ученых, опирается на «скрытую философию», основные черты которой определились в XIX в. по преимуществу под влиянием того

образа мира, который сформировался в науке [7, с. 13]. Мир (прежде всего, природный) и человек как противостоящий ему и стремящийся познать его – это научная (познавательная) и философско-методологическая установка, которая получила в Новое и Новейшее время приоритетное значение для процесса образования и, прежде всего, для определения его содержания. «Образование, – как справедливо пишет Г. Л. Ильин, – во всем обозримом пространстве человеческой истории выступало как передача и усвоение образца, поскольку образование в общепринятом определении – это усвоение систематизированных знаний, т. е. сведений проверенных, общепризнанных, необходимых и упорядоченных и в этом образцовых» [4, с. 37]. Научные знания (теории, концепции, идеи, факты, методы и др.), педагогически отрефлексированные и представленные как учебный материал, составляют основу образовательно-воспитательных процессов. В сегодняшних терминах такая установка на науку, взятую в особом, педагогическом ключе, формулируется как принцип наукосообразности.

В последнее время педагогическая мысль возвращается к принципу культуросообразности, выдвинутому еще Дистервегом и в современных реалиях (социальных, экологических, культурных и др.) получившему новый импульс развития. Этот принцип не противостоит принципу наукосообразности, а находится с ним в диалектической взаимосвязи и взаимодополнительности.

Вопрос об истоках целостной личности и путях ее становления обращает нас к культуре как месту ее обитания и преображения. Культура, философские концепции культуры представляют следующий круг «предельных оснований», к которому педагог обращается в поисках решений профессионального, методологически-мировоззренческого, личностного характера. Педагогическая мысль, педагогическая наука неразрывно связана с культурой, хотя зачастую опирается на отдельные ее фрагменты, исходит из наиболее «престижных» или развитых в научном отношении форм. Так, особо востребованными, и справедливо, в сфере современного образования являются те научные (естественно-научные, математические) дисциплины, которые включены в качестве учебных в педагогический процесс. Трудности формирования личности с помощью научного знания, переработанного с учетом психологических и дидактических требований в учебный материал, возникают тогда, когда изучаемые явления, факты, процессы предстают перед учащимися вне того историко-научного, историко-культурного контекста, в котором они реально возникли и развивались, т. е. в объективированном, обезличенном виде.

История науки, которая по выражению А. Эйнштейна, является «не только драмой людей, но и драмой идей», представляет для педагога мощный источник, с помощью которого изучаемый предмет входит в «живой круг» интересов и переживаний человека. Вместе с тем полезно иметь в виду, что помимо науки, которая занимает в образовании главенствующее место, существуют донаучные, вненаучные (мифология, искусство, религия и др.) способы и средства практически-духовного освоения природного и социального мира. Педагог, стремящийся к преображению, развитию личности – своей и ученика – обращается ко всем сферам познавательной пытливости человека. Для перестройки педагогического процесса в культурологическом

плане мощной опорой является монография С. И. Гессена «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», представляющая глубокое, основанное на обширном знании образовательных процессов, укорененное в истории педагогики и культуры исследование. Анализ ученым многих педагогических идей, теорий демонстрирует родство педагогики с культурой в их устремленности к свободному росту личности, развитию в ней творческого начала [5].

Основная мысль, сквозной линией проходящая через весь труд, состоит в утверждении органической связи личности с «заданиями культуры», которые та неизбежно ставит перед личностью. Эти «задания» устремлены к общечеловеческим проблемам, и решение их предполагает творчество, созидание нового в любой сфере человеческой жизни и деятельности. Свободное творчество по решению «заданий» культуры возвышает личность, но это возвышение, «высветление» личности происходит через большее, высшее, чем она сама, начало, а именно – духовную жизнь человечества.

Педагог, методологически осмысляющий процесс образования личности, обращается к тем философским концепциям культуры, в которых педагогическое начало просматривается особо отчетливо. Культура, как известно, «задает» человеку нормы, примеры отношения к жизни, образцы поведения, которые становятся для него социальными, морально-нравственными регулятивами. Критически настроенные к этому «слою» в культуре отрицают его значение. С этой точки зрения регламентация в культуре означает ее ограниченность, тенденцию к унификации через социальные нормы, которые вырабатываются культурой и неотделимы от нее. Однако этот нормативный уровень жизни, существования человека в культуре не противостоит, а наоборот, предполагает открытость человека миру, возможность и способность его творческого «пересотворения», индивидуального восприятия, видения и чувствования. Любой факт, предмет, процесс, – утверждают сторонники творческого начала культуры, – может быть рассмотрен в двух «ипостасях»: как вещь «сама по себе» и ее «инобытие» в культуре. Последнее предстает как общественный, общественно-исторический, культурно-экзистенциальный (философский, художественный, мифологический и др.) смысл вещи. Он связан с жизнью, ее проживанием (переживанием) и потому становится близким человеку. «Будучи сам “родовым” существом, человек и в вещах ищет то, что составляет их общий “вид”, “эйдос”, “идею”, что образует их родовую сущность» [5, с. 46].

Сложность реализации «обнажения» общественных (культурных) смыслов заключается в том, что они не могут быть извлечены из абстрактно-обезличенно представленного явления, события, процесса. Культурный феномен, «бытие ценности в культуре, – пишет философ, разрабатывающий концепцию культуры со стороны ее творческого, человекосозидающего начала, – это всегда приглашение к сотворчеству, соавторству, она несет в себе стремление личности к самореализации для другого, к продлению себя, воплощению себя в другом» [5, с. 114]. Это творчество личности по созиданию своего индивидуального мироощущения, мирочувствования и миропонимания. Иначе говоря, всеобщее – смысложизненные ценности (нравственные идеалы, эстетические критерии и т. п.) – может транслироваться только через конкретно-всеобщее, будь то научное открытие, художественное произведение и др.

Диалог различных точек зрения, позиций, взглядов на один и тот же предмет или процесс, парадоксальная противоречивость и, возможно, отрицание одного другим – это путь осмысления, «доопределения» и «переопределения» феноменов культуры в индивидуальном сознании субъектов образовательного процесса – педагога и ученика.

Рассмотренные методологические основания, издавна считающиеся наиболее проблематичными, наиболее фундаментальными и сложными: теории (концепции) личности, философские концепции образования и теории (концепции) культуры – образуют системное единство, в проблемном поле которого живет и пульсирует творческая мысль педагога сегодня и в котором решаются важнейшие проблемы формирования целостного педагогического процесса при решении задачи развития целостной личности.

Литература

1. **Арсеньев, А. С.** Размышления о работе Рубинштейна С. Л. «Человек и мир» /А. С. Арсеньев // Вопросы философии. – 1993. – № 5.

2. **Библер, В. С.** От наукоучения – к логике культуры / В. С. Библер. – М., 1991.

3. **Бондаревская, Е. В.** В защиту «живой» методологии / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1998. – № 2.

4. **Ильин, Г. Л.** Образование и культура: поиски взаимного соответствия / Г. Л. Ильин. – М., 1992.

5. **Проблемы** философии и культуры. – М., 1984.

6. **Сластенин, В. А.** Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М., 1976.

7. **Философия** образования для XXI века. – М., 1991.

8. **Философия** образования: состояние проблемы и перспективы (материалы заочного круглого стола) // Вопросы философии. – 1995. – № 11.

9. **Шиллер, Ф.** Письма об эстетическом воспитании / Ф. Шиллер. – М., 1935.

10. **Юнг, К. Г.** О становлении личности / К. Г. Юнг // Конфликты детской души. – М., 1995.

УДК 37.0

Н. Е. Щуркова

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ТРЕНИНГ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вопрос профессионального тренинга как способа профессиональной подготовки педагога, работающего с детьми, на протяжении не одного десятилетия выдвигался в число наиважнейших, требующих своего решения и практической реализации. Его и сегодня никак нельзя отнести к одному из рядовых многочисленных вопросов общей проблемы педагогического мастерства. Положение данного вопроса исключительное в силу катастрофи-

ческой ситуации в учебно-воспитательных учебных заведениях, порожденной чиновничьей тупостью административных лиц, «отменивших» на целых пятнадцать лет процесс воспитания, так что не одно поколение детей выросло вне воспитательных традиций общества. И сегодняшний педагог не справляется с вверенной ему группой детей, лишенных элементарного социально-духовного развития, представляющих, скорее, диффузную группу особей, чем дружественный союз прекрасного юношества.

Ситуация воспитания осложняется тем, что после исторического периода развала страны молодые педагоги, формирование которых и педагогическое образование протекало в годы нравственного развала, столь же мало воспитаны и, следовательно, мало обеспокоены низкой духовной культурой их воспитанников. Поэтому все черты современного падения культуры («катастрофы культуры») сегодня пронизали систему подготовки детей к жизни. Проецируются в будущее бездуховность, меркантилизм, технократизм, утилитаризм, индивидуализм и прочие качества, которыми наделило время и педагогов, и детей. Они стали равны в своем низком личностном развитии. Педагогу некуда вести детей, ибо духовные горизонты его узки, и он не видит, куда вести детей, хотя знает, что педагог – это профессионал, должный вводить ребенка на уровень жизни высоких культурных общечеловеческих достижений. Круг замыкается – создалось положение педагогического тупика.

Нам видится, что **свою значимую роль в выходе из сложившихся социально-педагогических обстоятельств мог бы сыграть тренинг как особый феномен профессионального, социально-культурного и психологического восхождения личности. Оснований для подобного утверждения несколько, как объективных, так и субъективных.**

Основание первое. Это объективное основание, характерное для всех эпох и времен. Педагогика – наука прикладная, она возникла во имя воспитания и ради воспитания детей. Она, эта наука, должна была указывать способы воспитательного процесса, наделяя педагогов искусством взаимодействия с детьми, которых им предстояло вводить в контекст развивающейся культуры общества. Как отмечал К. Д. Ушинский, педагогика – это наука и искусство. Понимать данное глубочайшее замечание следует так:

• поскольку педагогика открывает общие закономерности воспитательного влияния на формирование личности, она – наука;

• поскольку она раскрывает практику работы с детьми, каждый момент которой есть творчество педагога, она – искусство, состоящее из тончайших прикосновений к душе юного человека, вынужденного ежедневно в напряженной деятельности восходить к достижениям человеческой культуры.

Педагогика – это наука той стороной своего существования, когда речь идет об открытых общих закономерностях становления и развития личности в контексте социальной и индивидуальной жизни. Но, с другой стороны, потенциал этих закономерностей воплощается в действительность только при наличии вполне определенных профессиональных умений субъекта воспитания, эти умения обеспечивают реальное существование открытых закономерностей.

Педагогика не есть наука, которая может рождаться и развиваться в лаборатории и кабинете, но наука, которая – одновременно! – открывая законо-

мерности реального процесса, созидается в практике организуемой субъектом-исследователем жизнедеятельности воспитанника, в ходе искусно выстраиваемого тонкого прикосновения к человеку в момент его трудного восхождения по ступеням культуры к высотам человеческого развития. Это знал ещё Сократ, много веков тому назад создававший во взаимодействии с учениками методику продуктивного влияния на духовное развитие ученика.

Момент прикосновения к личности человека, всегда уникального, непохожего, неповторимого, требует постоянного – каждомоментного – творчества. Потому, отвечая на вопрос «что» (каковы цели воспитания), педагогика дает и ответ на вопрос «как» это «что» реализуется на практике (каким способом воплощается педагогическая идея).

Творчество рождается на основании овладения специалистом широкой палитрой элементарных профессиональных элементов, компоновка которых, сочетание и комбинации создают все новые и новые варианты такого воплощения. Модифицированное их воссоединение и есть творческий процесс (Л. С. Выготский). Овладение системой профессиональных умений должно быть обеспечено всей системой профессионального образования. Педагога следует учить точно так же, как любого профессионала: токаря, лекаря, артиста, шофера, милиционера, повара, танцора, художника, – передавая целый ряд ключевых умений, позволяющих исполнять профессиональные функции.

Сегодняшняя образовательная система складывается из очертания совокупности передаваемых педагогу знаний о том, «что» надо делать в работе с детьми, но никак не из необходимой системы умений, «как» надо делать и как лучше это делать, чтобы надобное становилось реальным и приносило результаты. Учитель-неумеха, воспитатель-крикун, администратор-надзиратель, директор-деспот – это все примеры бытия сегодняшнего детского воспитательного учреждения. Такие картины антипедагогических фигур есть следствие необученности педагогов, полнейшей их неготовности взаимодействовать с детьми, отсутствия каких-либо профессиональных умений.

Тренинг как метод формирования профессиональных умений должен естественно войти в систему обучения будущего педагога, дабы оснастить его множеством профессиональных умений. И нельзя отправлять к детям необученного специалиста, точно так же, как преступно доверять штурвал полуобразованному летчику или вручать скальпель невежественному хирургу.

Основание второе. Разумеется, попытки вернуть педагогике ее прикладной характер имеют свое место в системе обучения студента и в системе постдипломного образования педагога, но они очень слабые и производятся на низком культурном уровне. Тренинг уподобляется игре в разнообразные решения ситуаций, чаще всего, школьного сюжета. Студенты и преподаватель вуза вместе раздумывают, как следует поступить в том либо ином случае. Для придания серьезности и смелости такой методе придумывают самые невероятные проступки детей, которые якобы именно так и ведут себя в школе. Роль школьника напоминает при этом образ хулигана или недоразвитого индивида. Сюжетные основы не продумываются, методики не разрабатываются. Это вредит делу профессионального образования, но еще

более – делу отношения к профессии педагога, которая кажется делом кустарным и своевольным. Материал для тренинга, публикуемый в педагогической печати, вызывает недоумение и гнев: студентов приобщают к квазикультуре, когда упражняют в произнесении таких слов в адрес ребенка, как, например: *«Ты опять не выучил?»* или *«Пойди вон из класса!»*. (Мы указывали в печати на конкретное издание подобного материала, но опять встречаемся уже с рядом авторов, позволяющих себе предлагать низкопробное содержание игры с будущим педагогом.)

Методически организация тренинга тоже не удовлетворяет запросам практики. В тех случаях, когда преподавательский состав вуза понимает важность тренингового обучения и вводит его в канву учебных занятий со студентами, происходит невольное сужение процесса до обычного одноразового упражнения. Тренинг сводится к эпизодическим упражнениям. Однако «упражнение» и «тренинг» не идентичные понятия, и значение их различно, хотя связь между ними теснейшая. Метод упражнения – это воспроизведение (репродукция) по заданной инструкции одного и того же акта во множественном числе, продуктом чего становится навык как автоматизированная операция. Так, скажем, производятся упражнения рук, пальцев, голоса, ног, позы, мимики, осанки, темпоритма движений и т. п. Упражнения психофизического инструмента профессиональной работы очень важны для педагога. Но обретаемые операции нейтральны. Красивым выразительным голосом и хорошо развитой пластикой можно совершать антипедагогические акты точно так же, как можно их использовать во благо успешной деятельности ребенка.

Тренинг – комплексное воссоединение мысли и адекватного ей действия, воспроизводимого многократно, но при постоянно меняющихся обстоятельствах. Содержанием тренинга является типовое принципиальное решение (идея), выстраиваемое на основании научно-педагогической мысли, в то время как упражнение построено на репродуцировании отдельной операции. Тренинг – многократное воспроизведение однотипового решения в разных обстоятельствах и в различных формах воплощенное. А так как педагогическая деятельность есть творчество постоянное, ежемоментное, то главным для профессионального образования является способность мыслить (когнитивный элемент профессионализма) и выстраивать систему операционных воздействий, адекватных ситуации. *Упражнение оснащает будущего специалиста лишь отдельной операцией, применение же ее в практической деятельности остается проблематичным вне тренинга.* Ноги балерины, голос певца, пальцы хирурга – обретения инструментальные, не более того. Танец, картина, оперная партия, хирургическое действо – воплощенная благодаря развитому инструменту профессиональная идея.

Предположим, проводятся упражнения в научении студента экспрессивной речи. Но как использовать это умение и как производить быстрый соответственный ситуации подбор тональности речи – этому научает педагога тренинг. Упражнения плодотворны лишь в контексте профессионального тренинга. Упражнения оснащают богатством формы, тренинг шлифует содержательное умение при свободе владения необходимыми формами.

Студия – место и способ обретения профессионального умения. Развитие творческого потенциала профессионального умения протекает у хирур-

га в лаборатории, у токаря – в мастерской, у певца и танцора – в художественном классе. Сопоставим педагогическую студию с учебными занятиями хирурга, художника, танцора, дрессировщика – здесь полная аналогия теоретической и прикладной сторон профессионального искусства. Очевидно, что именно студия – место развития профессионального мастерства педагога.

Основание третье. Воспитание вводит ребенка в мир, предъявляя ему первоочередным порядком форму окружающей реальности: то, что воспринимает ребенок первоначально, позже наполнится содержанием. Человек входит в мир через форму, ему представленную. Овладевая содержанием и наполняясь новым содержанием, человек ищет форму выражения обретаемого содержания. *Форма в воспитании играет значительную роль. Педагог-профессионал должен тонко владеть искусством формы, которая обогащается в ходе постоянного расширения веера профессиональных умений: выражать отношение в соответствующей форме, выявлять скрытое за формой ценностное содержание, увлекать детей формой, помогая им овладевать содержанием, и т. д.* А так как форма – достижение культуры, то при обретении формы педагог вместе с детьми овладевает богатством содержательного наполнения культуры.

Например, мы на практике наблюдаем, как легко справляется педагог с ситуацией, требующей этической защиты, если он овладел широкой палитрой соответствующих умений, и как просто ему разрешить ситуацию «непослушания» ребенка, если у него в запасе несколько необходимых профессиональных умений.

Еще раз обратимся к аналогии. Повару надобно приготовить обед, но вдруг оказывается, что не завезли соответствующих для его замысла продуктов. Повар перебирает мысленно варианты приготовления блюд из имеющихся продуктов. И – как истинный профессионал! – создает шедевр кулинарного искусства из наличных ресурсов.

Повернемся к педагогической практике. Учитель, фиксируя неблагоприятное состояние детей в группе, замещает планируемую методику игровой формой познавательной деятельности (она у него в резерве, его этой методике научали в вузе) и возвращается к первоначальному замыслу, как только видит, что удалось преобразовать исходное состояние в благоприятное. Понятно, что такой методический ход обусловлен целиком мерой праксиологической подготовленности – уровнем «ремесла» специалиста. Если педагога не оснастили системой профессиональных умений, он вынужден сам через пробы и ошибки продираться к мастерству. Такая дорога чревата потерей нежного отношения к ребенку, формирует озлобленность и раздражительность. Поэтому так мало педагогов-мастеров своего дела.

В настоящее время в рамках гуманистической концепции роль тренинга значительно увеличивается. Провозгласив человека наивысшей ценностью, мы должны овладеть формами выражения безусловного уважения, практически реализуемого на каждом шагу повседневной жизни, а педагог обязан овладеть искусством уважения в ребенке человека при сочетании его с социальными нормами и требованиями к ребенку как члену общества. Вместо призывов к толерантности, любви, заботе, вниманию по отношению к детям, нужно научать формам такого выражения такого рода отношения.

Спросим себя: как выглядит «уважение к человеку»? В процессе интеллектуального усилия обнаружим, что уважение имеет определенную форму, конструируемую в ходе исторического развития общества лексикой, интонацией, мимикой, жестами, одеждой, пластикой, действиями, поступками и выбором предметов. Если не владеешь формой, то трудно выразить свое уважительное отношение к человеку. Не потому ли на гневный вопрос учителя *«Почему так себя ведете?»* – дети, не наученные и не научаемые культурным формам выражения отношения, простодушно отвечают: «*А что мы такого сделали?!*».

С позиции сказанного, **педагогический тренинг характеризуется следующими признаками:**

– путем многократного воспроизведения формируются практически значимые умения, позволяющие педагогу организовать взаимодействие детей с окружающим миром (например, в ситуациях «педагог рассказывает», «педагог организует», «педагог оценивает», «педагог размышляет»);

– многоразовые воспроизведения в многообразных ситуациях формируют способность творческого поиска формы воздействия на детей, соответствующей содержанию педагогического воздействия (например, одна и та же операция просьбы проделывается в ситуации дела, отдыха, нарушений нормы, предложения новации, этической защиты);

– продукт педагогического тренинга имеет тройственные черты: рождает интеллектуальное умение находить решение воспитательной проблемы «здесь и сейчас»; развивает технологическое умение производить педагогические операции разного плана – «так лучше сделать»; и, в итоге, оснащает педагога профессиональной свободой действий, отвечающих культуре современного общества.

Многоликое лицо тренинга затрудняет дать точное и краткое определение этого феномена. Однако предложим следующую дефиницию.

Педагогический тренинг – специальный режим профессионального обучения педагога, продиктованный прикладной природой изучаемой науки педагогики, обеспечивающий формирование необходимых и достаточных для успешности воспитания практических умений, формирующихся в ходе многократных систематических упражнений по решению педагогических задач и позволяющий педагогу творчески выстраивать свою профессиональную деятельность на основании познанных психолого-педагогических закономерностей становления и развития человека.

При введении тренинга в контекст системы образования преподаватель вуза (в силу социальной ситуации лишенный культуры) иначе не может действовать, как только на уровне высоких требований мировой культуры. Тренинговые занятия для него (хотя студенты не догадываются) тоже есть восхождение от обломков развала культуры к ее высотам. Тренинг ставит обоих субъектов учебных занятий в такую вынужденную позицию.

Представим, что идет профессиональное овладение операцией «положительное подкрепление». «Здесь и сейчас» надобно произвести положительное подкрепление в адрес «незнакомого ребенка» в учебной группе в первый день занятий. Кто-то избирает способ мимический (добрая улыбка), кто-то говорит, что воспользовался бы «просьбой о помощи» *(«Нужны*

сильные и добрые руки... Не мог бы нам помочь?»), а кто-то утверждает, что лучше всего это сделать путем «опосредованного поощрения» (*«Друзья, какое интересное суждение высказано, не правда ли?»),* – и все сходятся в общем: непременно назвать по имени ребенка, ввести речевые этические константы, высказать открыто и ясно мысль и чувство, выслушать ответ партнера, поблагодарить за состоявшееся общение.

Тренинг имеет особое свое назначение в период кризисного развития общества. Новая методология воспитания, а значит, новые подходы и новые методики, возлагают на педагогическое образование функцию смены профессиональной старой установки. Преобразовать установку – значит, вторгнуться в мировоззренческую систему личности педагога. Любой перелом сложен и болезненно проживается личностью. Тренинг разворачивает перед педагогом, воспитанным на старой школе, новый образ воспитания, предоставляет наглядную опору для выбора нового воспитания. Он способен снабдить культурой молодое поколение, лишенное в годы перестройки достижений культуры. В процессе тренинга и в результате тренинга молодой человек приобретает возможность опробовать веер поведенческих форм и выбирать достойные.

Каково место тренинга в курсе профессиональной вузовской подготовки педагога?

Тренинг естественно включается в ход ***лекционных занятий*** («рассказывая, показываю»). Все заметнее сегодня робкая тенденция преобразования традиционной учебной лекции в педагогическую студию, где сливается освоение научно-теоретического материала с практическим овладением умениями воплощать в реальность теоретические идеи. Например, лектор-педагог: *«А теперь давайте посмотрим, как выглядит такого рода организация групповой работы... Прошу несколько человек выйти для практической иллюстрации...».*

Тренинговая метода неслучайно служит наглядной опорой для формирования и углубления теоретического понятия: ведь генезис самого понятия в основании имел практику. Выход на уровень обобщения у студента-педагога должен иметь праксиологическое основание, иначе педагогические категории заведомо обретают формалистический характер, а значит, остаются «знаемыми знаниями».

Аналогично лекционным занятиям проводится тренинг на ***семинарских занятиях***. Здесь тренинг присутствует как метод обучения. В организацию тренинга вовлекаются студенты, конструируя варианты модифицирования однотипной ситуации. Вот интересный пример. Студент психолого-педагогического факультета придумал способ многоразового воспроизведения операции «Я-сообщение» в режиме тренинга: *« Я вхожу в купе поезда, вижу своего соседа по купе и говорю... Я еду в лифте вместе с незнакомой дамой и говорю... Я подхожу к своему креслу в концертном зале и говорю... Я слышу грубую речь подростков и говорю... Я прихожу домой после академических занятий и говорю всем домочадцам...».*

Разумеется, для проведения тренинга необходимы ***отдельные специальные занятия,*** на которых в лабораторных условиях воссоздается некоторая педагогическая действительность и выстраивается деятельность педагога в заданных обстоятельствах. Их обычно обозначают словом «практикум»: здесь

практические умения собраны в фокус, здесь еще нет реальной «практики», но уже шаг к настоящей профессиональной работе с детьми производится. Пройдя через лабораторный практикум, студент, конечно же, более подготовлен к встрече с детьми. Здесь тренинг является формой занятий.

Исключительно редко организуется ***самостоятельная тренировочная работа студента-педагога*** над собою в сфере свободного общежития. А такая возможность существует. Педагогические умения – очень большое число их! – столь же значимы в любом межличностном общении в любой сфере человеческого взаимодействия. Эти умения выступают в качестве профессиональной таблицы умножения, которую должны знать и специалисты-педагоги, и каждый человек культурного общества. Такие операции, как «положительное подкрепление», «просьба-вопрос», «этическая защита», «компромисс», «подстановка мотива» и другие столь же эффективны среди взрослых людей, сколь они плодотворны в работе с детьми. Бесспорно, чтобы самостоятельная работа над собою состоялась, нужны специальные пособия, руководящие такой самостоятельной работой. Тогда бы тренинг предстал в роли методики творческого закрепления результата аудиторных занятий.

Подчеркнув еще раз положение о тренинговом режиме обучения как обязательном для успешного профессионального обучения, перечислим ключевые способы его организации.

1. Репродуцирование представленного образца. Данная метода обычно используется при обучении студента навыкам педагогической техники голоса, мимики, пластики, позы, темпоритма движений, а также технической организации оборудования занятий. Но этот способ продуктивен и для формирования интегральных умений. Его преимущество в том, что он выстраивается на использовании художественного материала (видеофрагмента, литературного фрагмента, кинофрагмента), занятия эмоционально насыщаются. Проиллюстрируем на примере фрагмента из романа А. Герцена «Кто виноват?». Вот текст:

...– Я вижу Вы раздражены, а потому, что бы ни было, сделайте условие не употреблять грубых выражений; они имеют странное свойство надо мной: они заставляют меня забыть все хорошее в том, кто унижается до ругательств.

Воспроизвести сказанное дословно невозможно, так как стилистика речи явно несовременная, поэтому студенту приходится облечь мысль в свои индивидуальные формы, однако сохранив операционный прием защиты от грубости. Поиск этой формы полезен и чрезвычайно важен для речевого и этического развития. К тому же, совет прочитать роман принимается некоторыми студентами с благодарностью, ибо «нечитающее поколение», приходящее в вуз, не знает литературы.

2. Индивидуальное воспроизведение наглядного образа педагогической операции. Такой материал предоставляет описание опыта другого педагога, рассказанного либо представленного в ролевой-игровой ситуации. Не исключаются видеофильмы, художественная литература, театр, живописные полотна педагогической тематики, а также видеозаписи непосредственной практической работы конкретного педагога с детьми.

Педагогическое образовательное учреждение должно иметь видеотеки,

картотеки, фонотеки, к которым мог бы обратиться как преподаватель, так и студент. Здесь главное – «увидеть», но столь же значимо и «понять сущность», т. е. выявить идею из предъявленного примера. Кинофильмы «Доживем до понедельника», «Сережа», «Учитель пения», «Двадцать лет спустя» или зарубежные «Крамер против Крамера», «Человек эпохи Возрождения» и другие, тщательно отобранные и подобранные, расширяют умозрительный опыт будущего педагога, а проанализированные ситуации данных произведений расширяют спектр профессиональных умений.

3. Поведенческие традиции учебных занятий со студентами, воспроизводящих будущие формы взаимодействия студента с детьми. Эта метода очень эффективна, потому что, во-первых, ее проживают и прочувствуют на себе будущие педагоги, и, следовательно, им легче оценить профессиональный смысл вводимой формы, а во-вторых, многоразовое исполнение порождает навык как автоматизированное действие. Если преподаватель тщательно продумывает и внедряет психолого-этические нормы взаимодействия всех членов учебной группы, то учебные занятия в педвузе становятся опосредованным тренингом педагогических профессионально значимых умений. Если вспомнить слова К. Д. Ушинского о том, что учитель обычно обучает детей так, как его самого обучали в школе, то значимость методической стороны аудиторных занятий со студентами в педвузе выступает в своем профессиональном освещении.

4. Постановка и решение педагогических задач. Набор таких задач вовсе не произволен, он целиком определяется темой и целью учебных занятий. Решение задач производится в согласии с изучаемой педагогической закономерностью. Общий вид таких задач выражается в парадигмах *«социально значимо, чтобы дети...»* или *«вдруг дети во время...»*, или же *«педагог вошел, а дети...»*, или же *«дети сказали, что...»*. Другая разновидность задач следующая: *«когда педагог вошел...»*, или *«педагог хотел, чтобы, а...»*, или *«педагог задумал..., но...»*. Нельзя фантазировать при отсутствии идеи. Решается задача на основании изучаемого научно-теоретического положения, и ее решение должно быть обусловлено познанной закономерностью.

5. Игровое сценическое действие как воссоздаваемая ситуация реальной жизни и экспромт-решение как свободный выбор профессиональных операций. Такая методика хороша при алгоритмическом решении какой-то педагогической задачи. Например, при рассмотрении темы конфликта, приветствии разных групп в разных обстоятельствах, при произнесении просьбы в адрес детей или реакции на поступок ребенка осложненного поведения. Но, безусловно, сначала следует отработать педагогический алгоритм. Отработка его может происходить через опосредованное рисунком, игрушкой или предметом общение:

– Послушай, киска, ты просишь у меня угощения? Разумеется, ты имеешь право на такую просьбу... – далее производится полное воспроизведение алгоритма.

– Господин автомобиль, я уверена, что у вас огромные мощности, поэтому мне кажется, что я могу... – далее полностью весь алгоритмический ход.

Игра всегда раскрепощает психологически, вносит радостные воспоминания детства, предлагает студенту «маску», за которой он скрывает свое

неумелое и самолюбивое «Я». И после таких шутливых упражнений эффективно протекает тренинг на профессиональном материале.

6. Взаимодействие с воображаемым образом человека. Нарисованный портрет, символический рисунок, написанное на листе имя, художественный портрет кисти известного художника, кукла, схематический рисунок на доске – все это и подобное этому может служить опорой для исполнения важных операций, которые необходимо освоить студенту-педагогу. Здесь примерно такой исход: *«нарисовать и говорить, как если бы...»*.

В этом случае у преподавателя вновь возникает дополнительная возможность расширить культурный кругозор студента, когда он обращается к портретам Рокотова, Боровиковского, Серова, Репина, а также Рафаэля, Леонардо да Винчи, Рембрандта, Веласкеса, Пикассо... – художественная портретная галерея широка.

7. Методика экзамена и зачета. Это ситуации сами по себе педагогические, могущие быть использованы для закрепления и развития формирующихся профессиональных умений.

В ходе экзаменационного ответа тренируются голос, речь, пластика, логика, структурирование материала, этические характеристики взаимодействия с человеком, умение предъявлять иллюстративный материал и т.д. Если до проведения такого рода акций заранее оговорить определенные педагогические характеристики поведения на экзамене и зачете, то уже сама установка на такую проверку увеличит плодотворность этих актов.

Практикование тренинга как профессиональной методики формирования мастерства педагога, работающего с детьми, имело в вузе свои этапы: был этап моды, проходил этап широкого эксперимента, имел место этап конъюнктуры, даже существовал этап административного предписания. **Сегодня методика тренинга обрела сущностную необходимость, и ее реальное воплощение становится решающим фактором успешности профессиональной подготовки студента педвуза к практической профессиональной деятельности в учебно-воспитательном учреждении.**

Но и в период постдипломной работы тренинг как константа профессиональной деятельности педагога сохраняет свои ключевые позиции. Во-первых, потому что практика динамичного воспитания требует постоянного роста и обогащения профессионализма. А во-вторых, потому что тренинговое обучение в вузе, оснастив его таким плодотворным методом, раскрывает возможность вводить его в систему воспитания детей.

Чрезвычайно интересные данные о связи профессионального тренинга и тренинга как метода воспитания детей получила педагог пензенской гимназии «Достоинство» О. И. Чуб. Решение педагогической проблемы, которую ставили перед собой педагоги гимназии, – формирование достоинства у гимназистов – оказалось в прямой зависимости от формирования у педагогов этой гимназии адекватных поведенческих форм. И первым условием овладения методикой формирования достоинства как личностного качества школьника выступил именно профессионально-этический тренинг педагогов. Без обеспечения такого педагогического условия, как свидетельствовали исходные диагностические характеристики, у детей развивались прямо противоположные достоинству качества – высокомерие и чванство. Не вдаваясь в суть опытно-экспериментальной работы этого молодого исследова-

теля, отметим лишь, как ярко и значительно выступил тренинг в своей решающей роли в случае достижения отдельной воспитательной задачи.

Выход тренинга на столь значимые рубежи, в свою очередь, ставит острейший вопрос: кто возьмется за дело обучения молодых преподавателей данной методике. Профанация практической реализации идеи может породить дискредитацию самой идеи.

…В июле 2006 г. в Архангельске (организатор – кафедра педагогики Архангельского государственного технического университета) проходила конференция молодых преподавателей педагогики, содержание которой включало в себя, помимо докладов, проведение серии практических занятий «мастер-класс». Полагаем, что это добрая примета свершающегося разворота внимания к тренинговому режиму профессиональной подготовки педагога и выражения гражданской заботы о профессионализме педагога при общем понимании сложного состояния дела воспитания в стране.

УДК 37.0

В. А. Ситаров, Л. В. Романюк, М. В. Луговой

ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ «КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ ЖИЗНЕСПОСОБНЫХ ПОКОЛЕНИЙ»

Значительные преобразования, происходящие во всех сферах жизни современного общества, отражают острую потребность в качественно новой образовательной модели, способной соотносить социально-экономические и индивидуально-культурные требования к личности, поскольку в настоящее время отмечается ярко выраженная девальвация духовных ценностей в отечественной культуре, отторжение от существующих национальных традиций и навязывание чуждых русской культуре стереотипов поведения. В современном российском обществе возникает новая, опасно-деструктивная для становящейся личности, катастрофическая социальная ситуация. Происходит активное навязывание российскому обществу западных ценностей, которые уничтожают духовный «код» нации, что означает попытку духовного покорения России «мирным» путем.

Достаточно важный отрезок жизненного пути личности молодого человека занимает социализация в период обучения в высшем учебном заведении. Образовательный процесс в вузе способствует формированию качеств нового социального типа личности, который будет доминировать в России в ближайшем будущем.

В этой связи одной из важнейших проблем, стоящих перед современным обществом, становится процесс образования молодого поколения как особой сферы духовного производства социума, которая должна отвечать современным аксиологическим установкам формирования активной, самостоятельной личности, имеющей ярко выраженные и осознанные перспективы собственного развития и совершенствования.

Учитывая нестабильность и отсутствие ведущих приоритетов процесса реформирования современного российского образования, представляется

весьма актуальным обращение к проблеме активизации процесса воспитания «жизнеспособных поколений» [1]. Кроме этого, следует особо отметить, что с учетом массовых деструктивных настроений современной российской молодёжи проблема приобретает не только психолого-педагогическую, но и социальную значимость. Сегодня в обществе растет озабоченность будущим России в условиях агрессивно глобализирующегося мира и новых вызовов современности. Прогрессивными умами страны все больше овладевает идея необходимости скорейшего проведения курса на выживание страны, народа на всех уровнях – генетическом, этническом, демографическом, физическом, социальном, культурном, духовном.

В том, что тема выживания нации выходит сегодня в авангард общественного сознания, есть и немалая заслуга ректора Московского гуманитарного университета, доктора философских наук, профессора И. М. Ильинского, чьи усилия посвящены воплощению идеи воспитания жизнеспособных поколений России. Отрадно думать и надеяться, что и смысл идеи выживания нации, народа пробивает себе путь в обществе сквозь толщу лицемерия, безразличия и непонимания, неверия и разобщенности, ханжества и произвола, смуты и дурмана безвременья 90-х годов, и что у этой идеи есть шанс укорениться, если даже и не в сфере власти, то, по крайней мере, в общественном сознании и научно-образовательном сообществе. Помыслы, надежды и усилия прогрессивной общественности должны быть обращены к молодежи, к делу воспитания жизнеспособных поколений. Педагогические альтернативы рождаются в те исторические периоды, когда появляется несбалансированность социального существования человека и его внутреннего духовного мира, когда созревает потребность в преобразовании многосложных отношений «человек – мир».

Жизнеспособность, по мнению И. М. Ильинского – это способность нового поколения «продолжать себя во времени», взяв от старших эстафету претворения в жизнь общечеловеческих ценностей, утверждая их в реалиях настоящего и прокладывая им путь в будущее. Это способность вносить свой уникальный созидательный вклад в культуру и социум.

Согласно Концепции, жизнеспособная личность должна отвечать следующим качествам:

«– быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни, сохраняя свою мировоззренческую позицию, гуманистические идеалы и ценности;

– обладать высокой социальной активностью, целеустремленностью и предприимчивостью, стремлением к поиску нового и способностью находить оптимальные решения жизненных проблем в нестандартных ситуациях;

– иметь потребность в жизненных достижениях и успехе, способности к самостоятельному принятию решений, постоянному саморазвитию своего интеллекта и профессиональных качеств;

– быть законопослушным, социально ответственным, обладать развитым чувством внутренней свободы и собственного достоинства, способностью к объективной самооценке и конкуренции с другими;

– иметь в разумной мере индивидуалистические установки, ориентацию на себя, свои интересы и потребности, обладать рациональным, альтернативным мышлением и прагматическим отношением к жизни;

– иметь национальное сознание российского гражданина, быть патриотом, борющимся за сохранение единства России и ее становление как великой державы, занимающей одно из ведущих мест в мировом сообществе»[2, с. 225].

В целом, жизнеспособная личность – это личность, живо постигающая современность и жадно впитывающая культуру, опыт, идеалы и ценности. Это личность, преодолевающая и посвящающая себя – преодолевающая свою зависимость от меркантильно-обыденного обихода жизни и сознательно посвящающая себя чему-то большему, чем своему «Я» – заботе о других людях, стране, Родине, культуре. Именно на этом пути самопосвящения человек обретает свою истинную целостность и способность «продолжить себя во времени».

Сегодня, когда молодежь растёт в условиях нравственного опустошения общественной жизни и задачи, поставленные авторами Концепции воспитания жизнеспособного поколения более 10 лет назад перед нашей системой образования, актуальны и на современном этапе и выступают источником исцеления молодежи и общества в целом:

«– ориентация личности на гуманистические установки и смысло-жизненные ценности в новых социально-политических и экономических условиях общества, определение своего места и целей жизнедеятельности, формирование самосознания и гуманистически направленных высших потребностей;

– формирование национального самосознания, гражданственности, патриотизма, уважения к законности и правопорядку, внутренней свободы и чувства собственного достоинства;

– воспитание потребности молодежи в освоении ценностей общечеловеческой и национальной культуры, формировании эстетических ценностей и вкуса, стремлении к созданию и приумножению ценностей духовной культуры, участии в культурной жизни российского общества;

– приобщение молодежи к общечеловеческим нормам морали, национальным традициям, кодексам профессиональной чести и моральным ценностям соответствующих социальных слоев и групп, воспитание адекватной самооценки результатов своей деятельности;

– выявление и развитие задатков, формирование на их основе общих и специфических способностей, индивидуальности личности, возвышение ее творческого потенциала и способности к саморазвитию;

– воспитание потребности в труде как первой жизненной необходимости, высшей жизненной ценности и главном способе достижения жизненного успеха, целеустремленности и предприимчивости, конкурентоспособности во всех сферах жизнедеятельности;

– воспитание потребности в физической культуре и здоровом образе жизни, стремления к созданию семьи, продолжению рода, материальному обеспечению и воспитанию нового поколения в духе гуманизма и демократии» [2, с. 226].

Ведущая роль в воспитании жизнеспособных поколений, по мнению авторов Концепции, принадлежит образованию, т. е. той сфере, где зарождается целостное сознание и самосознание человека, где формируется позиция гражданина, патриота, любящего свою страну, гордящегося Родиной, заботящегося о её процветании, где развивается человек гармоничный, от-

крытый, полноценно постигающий мировую культуру и цивилизацию в целом.

В процессе образования развивающийся человек впервые встречается с обществом и культурой в диалоге, в диалоге поколений, где передаётся опыт и ценности в живом человеческом общении. Это та область жизни, где, по убеждению И. М. Ильинского, посредством формирования Знания, Умения и Понимания личность как бы «возделывает» себя на ниве культуры и, прежде всего, культуры национальной. Образование, и в частности высшее образование, служа делу воспитания жизнеспособных поколений, должно строиться таким образом, чтобы в нём молодой человек обретал своё «Я» на фоне постижения культуры родной страны и её народа. Именно на этом пути должна развиваться философия образования, теория и практика высшей школы.

Проходящая ныне реформа под знаком формирования конкурентоспособного специалиста всё больше свидетельствует о том, что наше государство стремится снять с себя не только материально-экономическую заботу о высшей школе, но и, что самое опасное, – ответственность за формирование социального заказа, а именно, воспитание личности, отвечающей культуре и судьбе страны идеи личности гражданина.

Сегодня даже в официальных документах понятие «образование» почти повсеместно заменяется термином «образовательные услуги». А, как известно, «услуги» не призваны формировать или тем более воспитывать по определению, а могут лишь только удовлетворять. Коммерческие интересы практически полностью выдавили педагогические и национально-культурные задачи. Сегодня провозглашаемый «реформаторами» курс на конкурентоспособного специалиста, а, по сути, на формирование экономической личности – это курс на размывание национальной культуры и жизнеспособного общества.

Не секрет, что сегодня в мире идёт острая борьба за образование, и не только как следствие передвижения рынков образовательных услуг, но и потому что между мировыми центрами идёт борьба за умы молодых людей, т. е. как раз за более жизнеспособное поколение. Только та страна, которая сможет лучше привлечь молодые умы, обеспечить их подготовку, ментально «перемолов» и привязав их к своим ценностям и стандартам, обеспечит себе будущее. На этом фоне состояние нашей высшей школы, учитывая её теперешнее положение и особенно возможное положение после такого реформирования, может привести к тому, что страна превратится в «сырьевой ресурс мозгов» для развитых стран, а уровень национального образования окончательно будет подорван.

В целом, Концепция жизнеспособных поколений в отношении воспитания молодежи исполнена Веры, Надежды и Любви. И именно любовь здесь служит главным чувством, главной отправной силой. Любовь к жизни, любовь к развивающейся личности.

Литература

1. **Ильинский, И. М.** Концепция воспитания жизнеспособных поколений / И. М. Ильинский, П. И. Бабочкин. – М., 1995.

2. **Молодежь России:** Воспитание жизнеспособных поколений // Докл. комитета Российской Федерации по делам молодежи. – М., 1995. – с. 225.

УДК 37.0

Л. С. Перевозчикова

КОНСТРУКТИВНОЕ САМОУТВЕРЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМА

Самоутверждение личности в самом общем смысле можно представить как процесс определения личностью своей необходимости в том социальном контексте, в котором она существует. Одновременно самоутверждение выступает как пожизненный процесс, в ходе которого в условиях собственной активности личность реализует не только социально обусловленную потребность во взаимодействии с себе подобными, но и свою самость. В этом смысле самоутверждение осуществляет основную родовую функцию человека. Личность, участвуя в той или иной социальной деятельности, стремится достичь такой степени актуализации себя в ней, чтобы оказаться ей необходимой. Существуя в системе определенных социальных связей, доказывая необходимость и правомерность своих действий, идей, своего конкретного решения, индивид доказывает свою человеческую состоятельность. Подчеркнем, что объективность оценки личности обществом в полной мере не гарантируется никакими демократическими институтами, но «каждая личность есть своеобразный, единственный в мире индивидуум, неповторимый по бытию и незаменимый по своей ценности» [4, с. 3].

Отметим, что самоутверждаться могут различные сообщества людей – от малых групп до огромных наций, народов, государств и т. д. Но любые общественные изменения начинаются «снизу», на личностном уровне, с индивидуальных попыток, представляющих варианты человеческого самоизменения.

В логике анализа формирования субъектности личности следует признать, что основным изначальным субъектом самоутверждения выступает единичный человек. Что же означает феномен человеческого самоутверждения? Какова сущность этого процесса? Если исходить из этимологии слова самоутверждения, то оно, как и другие характеристики субъектности человека (самодетерминация, самоопределение, самоактуализация и т. д.), представляет собой сложное слово, состоящее из двух корней: «само» и «утверждение». Первая часть слова, «само», подчеркивает два важных обстоятельства: первое состоит в том, что оно представляет собой акцию, благодаря которой человек утверждает себя сам; второе – в том, что конечном счете это утверждение происходит внутри его Я. Как справедливо отмечает Е. П. Никитин, «предельно кратко выраженный смысл феномена человеческого самоутверждения состоит в том, что человек сам утверждает себя в себе» [5, с. 65]. Однако поскольку эта акция носит характер процесса и обычно является сложно структурированной, растянутой во времени, то может создаться впечатление, что человек утверждает себя в других людях. Однако это всегда является неким промежуточным этапом, не более чем средством достижения конечной цели. Если же подобный этап не приводит к тому, что рано или поздно субъект действия все-таки «замыкается на себе», то самоутверждение оказывается незавершенным, т. е., строго говоря, несо-

стоявшимся. Независимость от внешних обстоятельств и оценок, центрированность феномена человеческого самоутверждения на самом себе подчеркивал И. А. Ильин в главе «Недуги самоутверждения» его работы «О сущности правосознания»: «В основании духовного уважения к себе должно лежать *верное восприятие себя*, а не иллюзия и не болезненное самомнение, подлинное *духовное достоинство*, а не выдохнувшийся внешний знак отживших преимуществ, личный акт самоутверждения, а не чужие, может быть ошибочные или лживые изъявления. Чувствование себя как благой силы должно быть не случайным и не эфемерным, но *подлинным* и предметным *само-чувствием*. Оно не может и не должно быть заменяемо никакими суррогатами: ни мечтательным воображением о своих мнимых достоинствах и своем историческом предназначении, ни пустой гордостью или культивированием формальной "чести", ни случайным и изменчивым приговором "общественного мнения", ни корыстным и капризным "народным плеском"». «Чувство собственного духовного достоинства имеет в основе свой опыт *лично-самостоятельный* и в то же время ценностно-предметный… Человек, уважающий себя лишь потому и лишь постольку, поскольку его уважают другие, в сущности говоря, не уважает себя» [3, с. 223].

Вторая сторона термина «самоутверждение» связана с признанием необходимости утверждения человека в мире. Эту сторону человеческого самоутверждения А. Шопенгауэр охарактеризовал как «волю к жизни». Поэтому можно согласиться с мнением Е. П. Никитина, что «с содержательной точки зрения, самоутверждение в самом общем виде можно охарактеризовать как способ (средство) обретения или удержания, или расширения человеком объема его *собственно человеческого* бытия» [5, с. 72].

Однако утверждение человека в мире не осуществляется абстрактно, «вообще». И. А. Ильин справедливо связал лично-самостоятельный аспект феномена человеческого самоутверждения с ценностно-предметным. **Самоутверждение всегда предметно. Каждый психически здоровый человек утверждает себя во вполне определенной, специфической сфере человеческой деятельности.** Хотя существуют люди, готовые утверждаться в любое время и в любой области. Для них предметом самоутверждения является жизнь вообще.

Однако решающим для самоутверждения является ценностная составляющая, от этой составляющей зависят энергетические или силовые аспекты акта самоутверждения: его импульсы, потенциал, ценностная шкала (лестница), содержательное наполнение. Принципиально важным является то, какая сила побуждает человека к самоутверждению, откуда проистекает его потребность в самоутверждении, и здесь мнения философов расходятся. Так, **с позиции А. Шопенгауэра движущим стимулом самоутверждения человека является потребность в самоопределении личности.**

С мнением А. Шопенгауэра можно согласиться в том смысле, что необходимым этапом самоутверждения личности является ее самоопределение. Самоопределение личности – это сложное многоуровневое образование, включающее в себя динамические и содержательные характеристики. Прежде всего, самоопределение представляет собой процесс и результат смысловых и ценностных ориентаций личности, ее жизненных позиций, установок и критериев личного отношения к событиям и явлениям жизни, стра-

тегий поведения в типовых и кризисных ситуациях. С этих позиций самоопределение выступает в качестве механизма детерминации поведения, и в этом отношении его следует рассматривать как регулятор активности человека, уровня его личных достижений.

В отличие от А. Шопенгауэра, **Ф. Ницше считал, что реальными людьми в их реальной жизни движет стремление самоутверждаться не путем самоопределения, а путем преодоления других. Поэтому шопенгауэровскую формулу самоутверждения как волю к жизни Ф. Ницше дополнил: «воля к жизни как воля к власти».** Таким образом, Ф. Ницше энергетические аспекты самоутверждения, его главный импульс и содержательное ценностное наполнение связывал с волей к жизни как волей к власти. Именно она руководит человеком в его стремлении к самоутверждению, и, стало быть, определяет характер последнего. «Везде, где находил я живое, находил я и волю к власти; и даже в воле служащего находил я волю быть господином. Чтобы сильнейшему служил более слабый – к этому побуждает воля его, которая хочет быть господином над более слабым; лишь без этой радости не может он обойтись» [6, с. 82]. И Ницше призывает отбросить как ненужную и даже как вредную ценностную систему, которая мешает человеческому самоутверждению: мораль, религию и другие сакральные истины, которые их поддерживают и приводят в жизнь. «Христианская вера есть с самого начала жертвоприношение: принесение в жертву всей свободы, всей гордости, всей самоуверенности духа и в то же время отдание самого себя в рабство, самоположение, самокалечение» [6, с. 278]. «Добродетелью считают они всё, что делает человека скромным и ручным; так превратили они волка в собаку и даже самого человека в лучшее домашнее животное» [6, с. 121].

Представитель психоаналической философии **А. Адлер, вслед за Ф. Ницше, признаёт в качестве психологического стимула человека к самоутверждению стремление к личной власти. Однако, по его мнению, энергетическую основу феномена самоутверждения составляют чувство неполноценности и вырастающее на его основе стремление к превосходству.** Чувство неполноценности, считает А. Адлер, есть у каждого человека [1, с. 62], «быть человеком – значит обладать чувством неполноценности; давление природы, жизненных тягот, жизни в обществе, бренность человека слишком сильно, чтобы кто бы то ни было сумел избавиться от этого чувства» [1, с. 215]. В целом чувство неполноценности «не является психическим расстройством, но напротив, стимулирует нормальные стремления и здоровое развитие» [1, с. 62]. Патологическим же это чувство становится только тогда, когда в человеке побеждает чувство неадекватности, и это тормозит его полезную активность, делает его депрессивным и не способным к развитию [1, с. 275].

По А. Адлеру, и невротик, и нормальный человек в своей борьбе с чувством неполноценности в качестве основного средства используют феномен самоутверждения на основе стремления к превосходству. Стремление к превосходству, считает А. Адлер, является фундаментальным качеством человеческой психики. «Стремление к превосходству никогда не исчезает, и фактически именно оно формирует разум и психику человека… Жизнь – это достижение цели или формы, а стремление к превосходству – это движущая

сила для достижения формы. Это своего рода поток, несущий весь материал, который можно найти» [1, с. 58]. Стремление к превосходству при определенных предпосылках может проявиться как стремление к личной власти. Однако, по А. Адлеру, наряду с личным чувством (стремлением к превосходству) в человеке существует другой – в известном смысле противоположный – фундаментальный психический феномен – социальное чувство (стремление к общности). «Наша индивидуальная психология показала, что направление движения человеческого стремления происходит из сочетания чувства общности и жажды личного превосходства. Оба эти фактора проявляются как социальные образования: первый как врожденное, укрепляющее человеческую общность, второй как приобретенное, как вполне понятное желание использовать общность для достижения собственного превосходства...» [1, с. 17-18]. По мнению А. Адлера, недостаточное чувство общности является эквивалентом ориентации на бесполезную жизнедеятельность. Индивиды с недостаточно развитым чувством общности составляют группы проблемных детей, преступников, душевно больных, алкоголиков.

В связи с различными энергетическими импульсами человеческое самоутверждение, по А. Адлеру, осуществляется, по меньшей мере, в двух качественно различных видах. Самоутверждение первого вида характерно для невротиков. Невротик в процессе самоутверждения целиком сконцентрирован на своем Я, на проблемах самоутверждения; он стремится к силе, самовозвеличиванию, к реализации сугубо эгоистических целей и единственный выход видит в достижении превосходства над другими Я, подавлении их. Результат самоутверждения невротика фиктивен (иллюзорен) и значим только для данного субъекта. Человек с комплексом неполноценности притворяется лучшим, чем он есть на самом деле, и этот фальшивый успех компенсирует чувство неполноценности, ставшее для него невыносимым.

Второй вид самоутверждения характерен для нормального человека. У нормального нет ни тени комплекса превосходства. Такой человек, стремясь к превосходству, умеряет свой пыл общественными интересами, его действия приносят пользу (и ему, и другим людям), и его активность конструктивна. А это значит, что нормальный человек на первое место ставит преодоление внешних трудностей, решение реальных задач, выдвигаемых жизнью, и это в конечном итоге способствует его совершенствованию.

Ф. Ницше делает упор на качественную характеристику человеческого самоутверждения. Для него воля к власти не имеет количественных параметров. Однако для многих концепций самоутверждения существенным является ценностная шкала (лестница), характеризующая вертикальную направленность процесса самоутверждения. Процесс самоутверждения при таком подходе представляется как стремление человека подняться на более высокую ступень некой ценностной лестницы. Такой подход мы фиксируем уже у А. Адлера в его интерпретации стремления к превосходству как инструмента самосовершенствования. Но наиболее ярко такой подход проявляется в концепции К. Левина, который проблему самоутверждения человека связывает с уровнем притязаний личности. С точки зрения К. Левина, любому человеку из его жизненного опыта известно, что в конкретной проблемной ситуации у него может возникнуть несколько различных по степени трудности реализации целей, и его первая задача будет состоять в выборе одной

из них. На этот выбор существенно влияет уровень притязаний личности. К. Левин считает, что нормальная личность имеет тенденцию выбирать всё более трудные цели. Достижение слишком лёгких целей не вызывает у человека ощущения успеха. Однако в результате постепенного увеличения трудности целей это ощущение возникает и усиливается. Достигая уровня трудности, соответствующего способностям личности, субъект получает максимум удовлетворения от успешного выполнения задач.

Связав самоутверждение человека с уровнем притязания личности, К. Левин объяснил те динамические силы, которые стимулируют развитие личности. На основе экспериментальных данных К. Левину и его ученикам удалось осуществить качественно-теоретическое деление личностей по способам (в плане тактики) самоутверждения. «Индивид, добивающийся успеха, обычно ставит в качестве своей следующей цели нечто несколько более высокое, чем его последнее достижение. Хотя в долговременной перспективе он руководствуется своей идеальной целью, которая может быть достаточно высокой, его реальная цель относительно следующего шага остаётся реалистически близкой к его настоящему положению. Напротив, индивид, не добивающийся успеха, имеет тенденцию к одной из двух реакций: он ставит себе очень низкую цель, часто более низкую, чем его прошлое достижение, или ставит цель, намного превышающую его возможности. Последний способ поведения более распространен. Иногда результатом оказывается то, что принятие высоких целей представляет собой просто жест без серьёзного стремления к ним, в других случаях это может значить, что индивид слепо идет за своей идеальной целью, утрачивая способность видеть, что возможно в настоящей ситуации» [Цит. по: 5, с. 60].

Применение разных способов самоутверждения является, по К. Левину, причиной формирования преуспевающей или неудачливой личности. Самоутверждение нормальной личности, обеспечивающее её успех, происходит благодаря умеренному, но постоянному повышению уровня притязаний благодаря реальным достижениям личности. Для неудачливой личности характерно игнорирование процесса постепенности: в этом процессе личность либо искусственно завышает свои притязания, одновременно завышая самооценку, самомнение, превознося себя над другими людьми, либо неоправданно их занижает, оценивая себя как малозначимое, неспособное существо. К. Левин, как и А. Адлер, приходит к выводу, что при нормальном самоутверждении, осуществляемом за счет конкретных достижений человека, стремление к превосходству над другими как бы оттесняется на второй план сознания. И наоборот, гипертрофия потребности в самоутверждении (уровня притязаний) особенно при недостатке способностей вызывает деформации в мотивационной сфере личности, где центральным становится желание человека доминировать над другими, подчинять себе других, властвовать.

«Воля к власти» Ф. Ницше, «стремление к превосходству» А. Адлера и «уровень притязаний» К. Левина с разных позиций характеризуют импульс к самоутверждению. Но наряду с импульсом **исследователи выделяют потенциал самоутверждения, который характеризует потенциальную силу, или, проще говоря, способность человека к деятельности, направ-**

ленной на удовлетворение того или иного импульса к самоутверждению. Различают общий и специфический потенциал самоутверждения. Общий потенциал – это довольно расплывчатое понятие, в котором отражается уровень одаренности человека и который в обыденном сознании фиксируется таким словосочетанием, как «полная бездарность» или «одаренный человек» («если уж кому дан талант, то дан во всём»). Однако в реальной жизни, как было отмечено выше, самоутверждение людей происходит в конкретной области жизнедеятельности. Поэтому специфический потенциал – это способность человека к эффективной деятельности. В связи с этим перед каждым человеком стоит проблема найти ту область деятельности, где он сможет самоутвердиться наилучшим образом, т. е. одновременно и наибольшим, и самым надежным, и реалистически прочным.

Наиболее развернутое решение проблемы потенциала самоутверждения дано в гуманистической психологии, или персонологии (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс и др.). Исходная установка персонологии – интерпретация личности как открытой, развивающейся и самосовершенствующейся системы. Самоутверждение интерпретируется персонологией как самораскрытие личности. К. Роджерс считал, что индивид обладает врожденной способностью к актуализации потенций своего организма. На основе актуализации этих потенций происходит самораскрытие личности. Самораскрытие – это механизм фиксации образа Я в его новой для личности форме на основе развития и интерпретации, обретения новой идентичности, субъективного ощущения тождества самим с собой и целостности личности. Самораскрытие, осознание различий между реальным и идеальным Я есть ничто иное, как осознание способности человека к деятельности в той или иной области. Самораскрытие осуществляется за счет снятия психологических барьеров, принятия негативной информации и осознания себя в целом.

По К. Роджерсу, главная цель самораскрытия состоит в расширении личного опыта, а в конечном счете – в росте и углублении осознания себя. В результате самораскрытия формируется уверенность в себе, конструктивное утверждение своего Я в социуме и в самом себе.

Исследования показывают, что существуют различные виды и формы самоутверждений. Самоутверждение человека может носить целенаправленный характер. Человек нередко делает самоутверждение целью своей деятельности и сознательно решает, какими средствами, в какой области будет пытаться реализовать цель. Причем характерно, что такая реализация производится посредством достижения других конкретных целей деятельности. **Существуют два вида целенаправлений самоутверждений: консервативный и прогрессивный.** Консервативным называется такое самоутверждение, посредством которого человек стремится сохранить уже достигнутые позиции. Такой вид самоутверждения чаще всего встречается тогда, когда человек по возрасту или состоянию здоровья исчерпал свой потенциал прогрессивного самоутверждения и «идет, как говорится, “с горы”». При прогрессивном самоутверждении предпринимается попытка подняться вверх по избранной ценностной лестнице или даже перебраться на другую более высокую в рамках супервертикали статусов и ролей социумоценностную лестницу. Такой вид самоутверждения характерен для тех людей,

которые по своим жизненным характеристикам (возраст, состояние здоровья, образование, социальный статус и т. д.) идут по жизни «в гору».

Существенный отпечаток на характер самоутверждения накладывают средства, с помощью которых самоутверждается человек. Самоутверждение может осуществляться за счет обладания приобретенными (так сказать, пришедшими к человеку извне) предметами. В роли таких предметов практически могут выступать многие вещи: одежда, жилище, автомобили, породистая собака, кошка, красивая женщина и т. д., обладание которыми поднимает человека в своих глазах и глазах окружающих его людей. Все это разновидности внешнего самоутверждения. В отличие от внешнего, внутреннее самоутверждение связано с реализацией внутренних способностей человека: способности производить, создавать, творить те или иные предметные, духовные произведения. В данной разновидности самоутверждения средствами могут стать самые различные вещи и одушевленные существа. Однако в этом случае в них вложен труд самого человека, частица его Я.

И, наконец, **огромное значение для характера самоутверждения имеет его механизм.** И здесь исследователи выделяют два типа самоутверждения: путем отрицания другого (других) Я и самоутверждение путем самоутверждения своего. Самоутверждения путем отрицания другого (других) Я очень разнообразны по своим формам. Это различные виды физического и духовного насилия, причинения страдания, унижения и даже уничтожения. Все они носят деструктивный характер.

Напротив, самоутверждение путем самоутверждения своего Я носит конструктивный характер. Оно связано с созидательной деятельностью человека, и хотя в механизме самоутверждения путем самоутверждения своего Я тоже заложен акт отрицания, но этот акт направлен не на других Я, а на свое собственное. Человек отрицает себя вчерашнего или какую-то грань сегодняшнего ради утверждения в себе нового качества, более высокого. Это отрицание носит конструктивный характер, поскольку помогает человеку через отрицание своих недостатков, не вполне зрелых качеств и способностей подняться по ценностной лестнице или даже по супервертикали.

В связи с этим целесообразно говорить о деструктивной и конструктивной формах самоутверждения человека. **Деструктивная форма самоутверждения в качестве базового механизма имеет отрицание другого Я или стремление к доминированию, установлению господства над другим Я.** Для деструктивной формы самоутверждения характерны либо зависимость от мнения группы, сдержанность, осторожность, высокая чувствительность (зависимая личность), либо повышенная доминантность, властность, агрессивность, жесткость, граничащая с жестокостью, самоуверенность, несогласие с общепринятыми нормами морали (доминирующая личность).

В конструктивной форме процесс самоутверждения происходит как процесс восхождения по лестнице. Этот процесс связан с изменением идентичности личности в результате приобретения нового качества, новой роли, нового ощущения, любого нового достижения. Направление этого изменения определяется самой личностью, а не теми обстоятельствами, в которые она попадает. Конструктивное самоутверждение – это борьба с собой, самоопределение и одновременно достижение новой идентичности,

и осуществляется без отрицания других Я или эксплуатации слабой личности.

Изменение идентичности личности происходит в процессе разрешения ряда значительных для личности проблем, и результаты овладения ими обеспечивают личности уверенность в себе, ощущение ценности своего Я и одновременно его принятия другими людьми, т. е. утверждение себя в обществе.

Этот способ утверждения носит конструктивный характер еще и потому, что он обеспечивает человеку возможность достижения долговременных положительных результатов. Следует также отметить, что конструктивность самоутверждения человека не является для него самоцелью, а только инструментом, средством, которое позволяет человеку произвольно перемещаться с одного пьедестала на другой. Обретение, потеря и новое обретение идентичности – одна из главных человеческих целей процесса конструктивного самоутверждения человека.

Конструктивная форма самоутверждения формирует самодостаточную личность. Самодостаточной личности присуще сильное чувство личной причастности, ощущение, что локус сил, влияющих на окружение, находится в нем самом, адекватные реакции на окружающую среду и все происходящие события. Умение адекватного реагирования на объекты и события окружающего мира способствует конструктивному, ясному, не заряженному отрицательными эмоциями общению с другими людьми. У такой личности хорошо различимы самобытность, сила Я. Самодостаточная личность не отделяет себя от других людей, а наоборот, приближается к ним, и это позволяет ей с оптимизмом смотреть в будущее.

Литература

1. **Адлер, А.** Наука жить / А. Адлер. – Киев, 1997.

2. **Адлер, А.** Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М., 1995.

3. **Ильин, И. А.** Соч.: в 2 т. / И. А. Ильин. – М., 1993 – Т. 1.

4. **Лосский, Н. О.** Характер русского народа / Н. О. Лосский. – М.: Ключ, 1990. – Кн. 1.

5. **Никитин, Е. П.** Феномен человеческого самоутверждения / Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова. – СПб., 2000.

6. **Ницше, Ф.** Соч.: в 2 т. / Ф. Ницше. – Т. 2.

УДК 37

И. Ю. Юрочкина

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИБИРИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX в.

Для России рубеж XIX – XX вв. был временем бурных экономических, политических, общественных и культурных изменений; наряду с этим обострились и социальные проблемы. В условиях демократического подъема в педагогике в практике прогрессивных учителей появилось стремление к поиску новых путей просвещения народа. С этой тенденцией тесно связано возникновение феномена внешкольного образования. Конец XIX столетия характеризуется появлением первых публикаций по внешкольному образованию, которые явились своеобразными прародителями современной теории социально-культурной деятельности. Это книги В. П. Вахтерова, Е. Н. Медынского, В. И. Чарнолуского, С. О. Серополко, А. У. Зеленко и других русских педагогов, которые разработали оригинальную концепцию, отстаивающую приоритет всестороннего развития личности. Авторы занимались также актуальным до настоящего времени вопросом о соотнесении школьного и внешкольного видов образования. «Внешкольное образование никакою школой заменено быть не может… чем выше образование школьное, тем больше потребность во внешкольном образовании. Следовательно, не может идти речи о замене и дополнении» [27, с. 8]. Внешкольное образование, по их мнению, способствовало гармоничному развитию личности. Гармонически развитая личность – человек, одинаково широко развитый в умственном, нравственном, эстетическом и физическом отношениях. Свобода мыслилась первым теоретикам внешкольного образования в качестве основного условия такого развития. При этом источник свободы – прежде всего, частная инициатива. Таким образом, **задачи всех учреждений внешкольного образования не столько образовательные, сколько развивающие.** Среди «форм содействия внешкольному образованию» были народные библиотеки, читальни, научно-образовательные и иные музеи; бесплатные и платные народные чтения; лекции, концерты, спектакли, образовательные экскурсии [4]; школы для взрослых различных типов (воскресные, краткосрочные специальные и систематические тематические образовательные курсы), кинематограф, концерты, праздники, спорт, народные дома, клубы [27, с. 11] и т. п.

Как показывает анализ теоретической разработки и практического осуществления этих форм внешкольного образования, первоначально оно мыслилось в качестве культурно-просветительской деятельности преимущественно для взрослых. Деятели по внешкольному образованию смотрели на свою работу как на просвещение вообще, как на «своеобразное культурное месси-

анство» [33, с. 4], т. е. понятие «внешкольное образование» уже на этапе зарождения самого феномена имеет несколько трактовок. С одной стороны, «внешкольное» – имелось в виду «послешкольное», а для кого-то и «вместошкольное» образование, т. е. определение давалось не по содержанию деятельности (она могла заменять школьную по некоторым параметрам), а по возрастной принадлежности участников образовательного процесса. С другой стороны – это возможность развития, гармонизации личности, своеобразное условие саморазвития, самореализации при глубоком осознании личностью своих потребностей, способностей, активном деятельном включении внутренней активности субъекта образования. Любая из этих трактовок может быть адаптирована и к детскому внешкольному образованию.
Оба приведенных понимания свидетельствуют о закономерном появлении внешкольного образования, о назревшей необходимости в нем. В таком случае и причина его возникновения оказывается двоякой: с одной стороны, идущая от личности – потребность ее в разностороннем, гармоничном развитии. С другой стороны – более «приземленные» задачи, продиктованные реалиями жизни – отвлечь от улицы, пьянства, бродяжничества [5]; т. е. внешкольное образование выступало как форма организации «разумных развлечений», досуга.

Внешкольное образование детей возникает как бы «около» образования взрослых, но причины его появления, на наш взгляд, аналогичны. Одной из немаловажных проблем того времени являлась подготовка подрастающего поколения к жизни, поиск новых средств и механизмов социализации. **Историческая действительность остро поставила задачу создания не только учебных, но и воспитательных, внешкольных типов учреждений, которым надлежало решить социальную проблему занятости детей вне школьного времени.** При этом теоретическое осмысление внешкольного образования детей получило свое начало несколько позже, чем практическая реализация этой необходимости, осуществлявшаяся первоначально как синтез воспитательных, образовательных, развивающих, социализирующих доминант.

Опыт организации планомерного деятельного досуга за рамками учебных занятий был и раньше. Однако осуществлялся он в основном в стенах и силами педагогов так называемых элитарных учебных заведений (лицеев, гимназий). Во внеурочной жизни имели место те способы организации досуга, которые воссоздавали в гимназии семейную атмосферу, утраченную многими учащимися в родном доме [2, 28]. Примерами могут служить литературные, музыкальные вечера, постановки спектаклей, экскурсии разной продолжительности и направлений, конкурсы сочинений, совместные походы в театр, выпускные балы, поездки, отдых и занятия на школьной даче; действовало даже Общество школьных дач [29, 30]. Впечатления от этих мероприятий надолго оставались в памяти выпускников гимназий, нивелировав некоторые негативные стороны школьной действительности [34, с. 267; 3, с. 205].

В новых исторических, социально-культурных условиях встала с особой остротой проблема вынесения внеурочных занятий за рамки школы, желательно за пределы города. При этом обязательным условием являлась доступность не только детям высокообеспеченных семей, напротив, **новый**

опыт был в первую очередь направлен на детей из семей социально незащищенных слоев населения. Это обеспечивалось в основном благодаря отдельным личностям, увлеченным своим делом, энтузиастам. Так, по инициативе Елизаветы Орловой появился кружок устроителей детских колоний московских городских начальных училищ, члены которого занимались организацией летнего детского отдыха. Была разработана целая система воспитательной работы, включающая в себя элементы образования. Отношения и занятия в колониях были приближены к семейным, основной акцент делался на нравственное и умственное развитие ребят. Колонии устраивались в частных усадьбах, в помещениях школ, в семьях.

Помимо летних колоний внешкольными вариантами среды развития личности являлись клубные объединения, спортивные площадки. Сегодня хорошо известна деятельность П. Ф. Лесгафта, С. Т. Шацкого, А. У. Зеленко, К. А. Фортунатова и других представителей прогрессивной интеллигенции, так же как и организованные ими детские клубы и детский сад под общим названием «Дневной приют для приходящих детей». На базе приюта действовало культурно-просветительное детское общество «Сетлемент». Главной целью созданных организаций внешкольного типа было удовлетворение культурных и социальных потребностей детей и молодежи малообеспеченной и малокультурной части населения, фактически лишенной возможности получить школьное образование.

Кроме частной инициативы, **широкое распространение в дореволюционной России получила общественная деятельность по претворению в жизнь идеи внешкольного образования.** Большая заслуга в пропаганде внешкольного образования принадлежит общественным просветительским организациям, кооперативам, профессиональным клубам, которые часто выступали в роли спонсоров, учредителей [31, с. 104]. Появлялись различные общества, ставившие основной своей целью организацию разумного, плодотворного досуга населения; содействие распространению образования; всестороннее развитие личности. Особенно успешно подобный опыт был реализован в городах Сибири, что обусловлено рядом специфических тенденций развития этого региона.

В Томске Общество попечения о начальном образовании было создано в 1882 г. группой либерально-буржуазных деятелей во главе с П. И. Макушиным. Общество содержало четыре приходских училища, вечерние классы, женскую рукодельную школу, бесплатную народную библиотеку, действующие под девизом: «Ни одного неграмотного!». Целью общества было содействие развитию образования во всех его отраслях [14]. Общество распространяло деятельность на Томск и Томскую губернию, занималось теоретической разработкой вопросов образования, устраивало публичные собрания, лекции, курсы, беседы, экскурсии, народные чтения, спектакли, издавало книги, брошюры, периодическую литературу и учебные пособия; поддерживало и обеспечивало книгами народную библиотеку. В 1900 г. оно было переименовано в Общество попечения о народном образовании, а в 1920 г. ликвидировано.

Не менее значимую деятельность в области внешкольного образования, на наш взгляд, развернуло в Томске ***Общество содействия физическому развитию***, существовавшее с 1896 г., устроители которого рассматривали

досуг как основной фактор развития личности [15]. Целью общества было содействие улучшению физического и нравственного здоровья населения города, осуществление гигиенических мероприятий. Средства общества слагались из пожертвований и субсидий, членских взносов, доходов, выручаемых от спектаклей, лекций, выставок, концертов [16]. Несмотря на недостаток средств, общество последовательно организовало целый ряд учреждений, которые справедливо можно отнести к учреждениям внешкольного образования: катки, купальни [17], летние и зимние площадки для детей, манежи, летние детские колонии (самыми известными из них были Басандайская и Берская [18], оздоровительные колонии для взрослых.

Одним из приоритетных направлений деятельности Общества содействия физическому развитию в области внешкольного образования детей являлось устройство летних и зимних площадок, манежей (как школ развития личности, действующих круглогодично); обеспечение их функционирования. Открывая площадки, общество, помимо мысли о развлечении детей, руководствовалось более серьезным взглядом на них: его члены видели в площадках одно из важных «гигиеническо-педагогических средств» [19], которые влияют как на развитие телесных способностей детей, так и на их умственную и нравственную сферу.

На площадках дети и подростки были увлечены разнообразными играми, занятиями гимнастикой, рукоделием, шитьем, вязанием, лепкой из глины, переплетным делом, основами столярного мастерства, пением, рисованием, музыкой, декламациями, детскими представлениями; прогулками, познавательными экскурсиями [20]. Разнообразные направления деятельности, организованные руководителями площадок и их помощниками, выходили далеко за пределы только физического развития. Помимо всего, дети и подростки занимались высаживанием цветов, овощей, уходом за ними, что расширяло их познания об окружающей действительности, развивало чувство ответственности [21]. Составлявшийся план ведения площадки помогал обеспечивать «цельный характер и большую систематичность в постановке дела» [22]. Группы на площадках учитывались по возрасту: 6–9 лет; 10–14; 15 и старше. Были специально организованы группы для дошкольников (1–7 лет) [23]. Однако занятия и игры, и в особенности экскурсии, часто проводились в разновозрастных объединениях.

Томские площадки были платными. В среднем, цена сезонного абонемента составила 30 копеек, разовое посещение – 5 копеек. Тем, кто не имел возможности платить, снижали цену или давали бесплатные абонементы. Например, на Воскресенской площадке в 1901 г. из 378 билетов 82 было выдано бесплатно [24]. Перечисленные мероприятия – лишь основные вехи деятельности Общества содействия физическому развитию населения. К 1901 г. Томск все более приобретал характер просветительного центра для всей Сибири. Постепенно начинал осуществляться обмен опытом, выставки, организовывались и проводились курсы для руководителей площадок и детских колоний [25]. Многие города Сибири ориентировались на опыт томичей. Новониколаевск – один из них.

У истоков образования в Новониколаевске стояли интересные люди, яркие сильные личности, всесторонне образованные, увлеченные энтузиасты. Они открывали первые школы разного уровня по своей инициативе,

опираясь в основном на общественную поддержку. Одной из отличительных особенностей образовательного пространства молодого города являлось то, что при открывавшихся школах с первых же дней действовали кружки разных направлений, народные библиотеки, проводились воскресные чтения. **В Новониколаевске параллельно с зарождением, оформлением школьной системы шло формирование основных направлений внешкольного образования** (художественно-эстетическое, спортивное, рекреационно-оздоровительное, туристско-краеведческое, прикладное творчество и др.). Ярким доказательством этого является организация учебно-воспитательного и внеурочного процессов ***Новониколаевского реального училища*** [6]. Кроме этого, педагоги стремились как можно большее количество детей и подростков дошкольного и школьного возраста не оставлять без присмотра, педагогического руководства и специально организованной среды даже в каникулярное время. Помимо экскурсионной деятельности, доступной далеко не каждому ребенку, устраивались летние детские площадки. Этот тип учреждений внешкольного характера уже был к тому времени известен во всех крупных сибирских городах. Не остались в стороне от этого важного направления развития внешкольного образования педагогические кадры Новониколаевского реального училища. Они решили первыми создать такую площадку, оборудовать ее, содержать и сделали это несмотря на многочисленные проблемы организационного характера. Это была общая площадка для детских игр учащихся всех учебных заведений города, организованная на участке бывшей Старо-Базарной площади, рядом со строящимся зданием реального училища. Размер участка площадки составлял 57 х 24,6 сажени (на пересечении Николаевского проспекта и Воронцовской улицы).

Площадка была оборудована в 1911 г., к занятиям с детьми были привлечены инструкторы и учительницы со специальным образованием. Приходящие дети были как учащимися Новониколаевского реального училища, так и не входящими в его ученический состав, разных возрастов (в том числе и дошкольники), разных уровней подготовки. Как правило, мальчики и девочки играли, занимались гимнастикой и обучались ручному труду, рисованию, лепке совместно. Кроме этого, на площадках они учились читать (или совершенствовали свои умения), осваивали основы драматического мастерства, пения. В конце каждого месяца руководители площадки готовили отчет о запланированной деятельности и результатах проделанной работы.

Новониколаевское Общество попечения о народном образовании открыло такие площадки лишь в 1913 г. [7]. На первый призыв общества откликнулось до 1000 детей дошкольного возраста, что показало острую необходимость в подобного рода учреждениях. Но общество могло принять лишь 80 человек, исходя из финансовых соображений. На протяжении последующих лет комиссия детских игр и развлечений при обществе открывала площадки. В 1915 г. число детей уже составило более 250 человек. Деньги на содержание (1000 рублей) [32, с. 38] поступали частично от добровольных пожертвований, частично от взимаемой платы с детей, часть – с устройства платных детских спектаклей и гуляний.

В последние дни августа – первые дни сентября устраивались выставки детских работ, концерты, театральные постановки. Это были мероприятия

городского уровня, проводившиеся Обществом попечения о народном образовании как правило, в форме народных гуляний, настоящих праздников, в городском Александровском саду (Сосновке), где, начиная с 1913 г., ребята всех детских площадок города демонстрировали свои достижения. Таким образом, помимо отвлечения детей и подростков от бездельного времяпрепровождения, деятельность, организованная руководителями детских площадок, способствовала обучению прикладным и иным видам творчества; развитию каждой отдельной личности, осознанию своей индивидуальности; объединению детей, воспитанию в них чувства общительности; умению с пользой проводить свободное время.

Благотворительное Общество попечения о народном образовании в Новониколаевске было создано в 1909 г. Среди учредителей были врачи М. П. Востоков, Е. М. Софонов, В. Ф.Сосунов, присяжный поверенный А. П. Васильев, предприниматели Н. П. Литвинов, Ф. Ф. Махотин, Л. И. Лапшин и др. [26]. Целью общества являлось содействие распространению образования в Новониколаевске и в пределах Томской губернии [13]. Для этого изыскивались средства и учреждались разные учебные заведения как школьного, так и внешкольного характера. В состав школьной, детской, театральной комиссий входили главным образом врачи, учителя и другие представители демократически настроенной интеллигенции. Благодаря деятельности общества в Новониколаевске с 1910 г. функционировали три воскресные школы, которые бесплатно обслуживали часть рабочей молодежи. Без вознаграждения в воскресные и праздничные дни работали в них учителя начальных школ. Общество вело также работу по внешкольному образованию – организовывало народные чтения, лекции, концерты и выставки. Члены детской комиссии занимались в летнее время созданием вышеупомянутых детских площадок. Зимой устраивались детские литературные вечера. Любительская труппа общества ставила спектакли, которые показывались чаще всего по воскресным выходным дням. Репертуар постановок был рассчитан на ознакомление горожан с лучшими произведениями отечественной драматургии. Подготавливались и проводились юбилейные вечера, посвященные творчеству выдающихся русских писателей (А. Н. Островского, А. П. Чехова, И. С. Тургенева, Т. Г. Шевченко, Л. Н. Толстого и т. д.).

Благотворительная деятельность общества была сопряжена с большими трудностями. Не хватало денежных средств, не было собственного помещения для проведения мероприятий. Аренда зданий также требовала дополнительных расходов и усилий. Начиная с 1908 г. общество постоянно выдвигало идею о необходимости строительства Народного Дома как «наиболее совершенной формы объединения культурно-просветительских мероприятий» [1, с. 182]. Но собственные средства были малы, а городская дума медлила с рассмотрением этого вопроса. Общество много сделало для реализации постройки Народного Дома [8]. В 1911 г. была образована особая Строительно-финансовая комиссия из людей практического опыта и технических знаний. Был создан специальный фонд [9]; проводились дни сборов и пожертвований на Народный Дом (включавшие представления, продажу цветов, открыток, писем с проектом Народного Дома). В 1913 г. на бывшей Старо-Базарной площади был заложен фундамент Народного Дома [10],

потом по причине финансовых затруднений дела по постройке приостановились [11]. В итоге в Новониколаевске не удалось создать до революции 1917 г. ни одного народного дома.

На территории Новониколаевска в начале XX в. действовало еще одно интересное общество, «Ясли» [12], занимавшееся в основном детьми дошкольного возраста. Оно также организовало площадку для детских игр, кроме этого, колонию для учащихся ребят. Были обустроены опытный сад и огород, где более взрослые дети приучались к садоводству и огородничеству. Колония и площадка общества «Ясли» обслуживали не только пансионеров колонии, но и приходящих из города детей, а загородная дача общества обслуживала лишь его воспитанников. Дача и опытные сад и огород общества располагались на 6 дачных участках за второй Ельцовкой, площадью всего 1800 кв. саженей, выделенных городской управой.

Таким образом, основными особенностями и сущностными характеристиками внешкольного образования как практически реализуемого и теоретически осмысленного феномена на рубеже XIX – XX вв. были следующие: осуществление его преимущественно за счет и благодаря частной и общественной инициативе; отсутствие четкого выделения воспитательных, образовательных, развивающих доминант, но одновременное присутствие каждой из них; недостаточная разработанность методов внешкольной работы, которая, к тому же, не имела строгой планомерности. В рассматриваемый период цель внешкольного образования не имела точной формулировки. Это, с одной стороны, создавало путаницу, но с другой – предоставляло свободу для реализации новых педагогических идей. *Внешкольное образование возникло вполне закономерно, его необходимость ощущалась и осознавалась как обществом, так и отдельными людьми, разных возрастных, образовательных, социальных категорий, т. е., в широком смысле, внешкольное образование явилось универсальной средой развития и саморазвития личности, ставшей участником образовательного процесса.*

Литература

1. **Вахтеров, В. П.** Всенародное школьное и внешкольное образование / В. П. Вахтеров. – М., 1917.

2. **Внутреннее обозрение:** Хроника // Вестник Европы.– 1870. – № 8. – С.752 - 754.

3. **Волконский, С. М.** Гимназия и университет / С. М. Волконский // Мои воспоминания. – М., 1991. – Т.2. – С.185–226.

4. **ГАНО.** Ф. Д-97. Оп. 1. Д. 60. Л. 7, об.

5. **ГАНО.**Ф. Д-97. Оп. 1. Д. 60. Л. 38.

6. **ГАНО.** Ф. Д-157. Оп.1, Д. 2,3, 24, 52, 56, 73, 94 и др.

7. **ГАНО.** Ф. Д-97. Оп. 1. Д. 67. Л. 34.

8. **ГАНО.** Ф. Д-97. Оп.1. Д. 67. Л. 8.

9. **ГАНО.** Ф. Д-97. Оп. 1. Д. 67. Л. 3 – 5.

10. **ГАНО.** Ф. Д-97. Оп. 1. Д.121. Л. 86.

11. **ГАНО.** Ф. Д-97. Оп. 1. Д. 60.

12. **ГАНО.** Ф. Д-157. Оп. 1. Д. 4. Л. 11, 12.

13. **ГАНО.** Ф. Д-97. Оп.1. Д. 60. Л. 6 – 7, об.

14. **ГАТО.** Ф. Р-46. Оп. 1. Д. 2. Л. 3 – 7.
15. **ГАТО.** Ф. 508. Оп. 1. Д. 58. Л. 3, об.
16. **ГАТО.** Ф. 508. Оп. 1. Д. 58. Л.3, об.
17. **ГАТО.** Ф. 508. Оп. 1. Д. 8. Л. 10 – 11, об.
18. **ГАТО.** Ф. 508. Оп. 1. Д. 8. Л. 1.
19. **ГАТО.** Ф. 508. Оп. 1. Д. 8, Л. 7, об.
20. **ГАТО.** Ф. 508. Оп. 1. Д. 58. Л. 4, 4,об.
21. **ГАТО.** Ф. 508. Оп. 1. Д. 48. Л. 27.
22. **ГАТО.** Ф.508. Оп. 1. Д.58. Л.4.
23. **ГАТО.** Ф. 508. Оп. 1. Д. 8 – 8, об.
24. **ГАТО.** Ф. 508. Оп. 1. Д. 32. Л. 6.
25. **ГАТО.** Ф. 508. Оп.1 Д. 170. Л. 204.
26. **Горюшкин, Л. М.** Новосибирск в историческом прошлом / Л. М. Горюшкин, Г. А. Бочанова. – Новосибирск, 1978.
27. **Медынский, Е. Н.** Внешкольное образование, его организация, значение и техника / Е. Н. Медынский. – М., 1913.
28. **О литературных вечерах** в Новочеркасской гимназии // Журнал министерства народного просвещения. – 1868. – №2. С. – 320 – 323.
29. **Разные заметки** и сообщения // Русская школа. – 1901. – № 2. – С. 87 – 90.
30. **Разные заметки** и сообщения // Русская школа. – 1899. – №4. – С.98–102.
31. **Разные заметки** и сообщения // Русская школа. – 1901. – № 5. – С. 100 – 104.
32. **Ромм, Т. А.** Становление и развитие социальной педагогики в России в конце 19-начале 20 века: дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Ромм. –М., 1995.
33. **Русаков, С.** История внешкольного образования в связи с вопросом о тэйлоризации внешкольной работы / С. Русаков // Общие вопросы внешкольного образования. –Томск, 1922. – Вып.1. – С.4 – 7.
34. **Цветаева, А.** Воспоминания / А. Цветаева. – М., 1995.

РАЗДЕЛ VII
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 378.035.6:796

А. В. Хажин

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Рассматривая современное состояние физического воспитания студентов, есть смысл в качестве отправной позиции подчеркнуть то, что является для специалистов почти азбучной истиной: подлинно гуманное общество, независимо от того, как называется его социально-экономическое устройство, не может беззаботно относится к культуре, в том числе и к физической. Ведь бесспорно доказано, что от состояния развития физической культуры в обществе существенно зависит сохранение и умножение его самого большого капитала – здоровья нации. Поэтому надо сделать все, чтобы в условиях реформирования системы образования не утратить положительных традиций государственной и общественной заботы о развитии физической культуры и ее нормальном функционировании в системе профессионального образования [3].

Любая человеческая деятельность – целеполагающая, ибо смысл ее и заключен в осуществлении определенных целей. Применительно к ситуации, возникшей в области физкультурно-педагогического образования, где активно дебатируется тема гуманизации, проблема в первом приближении выступает как традиционный вопрос о социальном заказе и тенденции гуманизации. Социальный заказ, будучи осмысленным в категориях физической культуры, выступает как модель действительности, на которую ориентируется подготовка цели, отбор содержания и других компонентов педагогической системы. Очевидно, в самом общем виде **социальный заказ, потребовавший гуманизации и гуманитаризации физкультурно-педагогического образования, можно представить как необходимость подготовки человека к общественной жизни, в которой реализуются такие условия, как:**

– отказ от доктринальных, «финалистских» целей общественного развития в пользу реализации актуального благосостояния человека;

– утверждение социальных, гуманистических приоритетов в сферах экономики, технологии, науки, политики, экологии;

– преодоление заранее установленных стандартов сознания, поведения, мышления и ориентирование на саморазвитие и свободное волеизлияние человека;

– реальная политизация общественной жизни через создание демократических институтов власти, возрастание прав и ответственности людей;

– утверждение экономической, социальной и духовной самостоятельности человека и др. [5].

Реализация вышеобозначенных условий требует особого подхода к организации системы подготовки физкультурно-педагогических кадров. На наш

взгляд, интеграция этнопедагогических традиций в систему высшего физкультурного образования позволит решить ряд проблем, стоящих перед высшей школой.

Исследователи этнической педагогики едины в том, что учет в организационно-воспитательной работе лучших национальных традиций воспитания и обучения подрастающего поколения придает всей педагогической деятельности необходимую стабильность, целостность, обеспечивает ее эффективность.

Анализ научно-педагогической литературы позволяет утверждать, что проблема использования народной педагогики в подготовке педагогических кадров является достаточно актуальной. При этом этнопедагогические исследования ведутся в нескольких направлениях.

1. Освоение студентами собственной этнической культуры. Педагоги – сторонники этнопедагогического образования уделяют значительное внимание изучению истории, культурного наследия одной этнической общности. Важное значение придается изучению родных языков, письменного и устного фольклорного наследия, традиций, обычаев, национальной литературы.

2. Подготовка студентов к профессиональной деятельности в поликультурной среде. Основой содержания этого направления этнопедагогического образования являются знания о различных культурных группах российского общества, формирование кросскультурной компетентности студентов.

Остановимся на некоторых методологических подходах к этнопедагогическому образованию, освещаемых в научной психолого-педагогической литературе.

Интеграция Российской Федерации в современное мировое сообщество затруднена, главным образом, той «геоэтнорегиональной фрагментацией», порой граничащей с «дискретностью», которая стала определять политико-социальный уклад современной России. Проявляющаяся тенденция роста этничности, которая первоначально не нашла теоретического объяснения, получила название «этнического парадокса современности». По мнению Х. Тхагапсоева, именно активизация процессов интеграции и глобализации в современном мире является причиной роста этнического фактора российского общества [6].

Как считают В. Шукшунов и В. Взятышев, в сложившейся ситуации проявляется парадигмальный кризис российского образования, обусловленный необходимостью формирования новых образовательных ориентиров, учитывающих многообразие культурно-образовательных систем современной России, их направленность, факторы и механизмы развития, а также исторические перспективы человечества [8].

Федеративность Российского государства предполагает ориентацию социальных институтов на региональные социально-экономические, культурно-образовательные, этноисторические особенности конкретного региона. Как указывает В. К. Шаповалов, политико-рефлексивные установки региона и центра сходятся на том, что в новых условиях образование должно в своей структуре, содержательном, типологическом и управленческом аспектах отражать фактор региональности [7].

Процессы регионализации и этнопедагогизации образования должны учитывать национально-культурные, культурные, демографические и дру-

гие особенности всего региона. Необходимо, чтобы этнопедагогическая образовательная система была открыта для «проникновения» идей многокультурности, толерантности, приоритета добрососедских отношений.

По мнению Р. И. Кусарбаева, в вузовской системе не всегда учитывается тот факт, что за годы учебы студент развивается интеллектуально, духовно, нравственно, физически, поэтому необходимо изменять средства, формы, методы воспитательной работы по мере прогрессивного развития личности с учетом национальных особенностей региона, связанных с историей, традициями, культурой того или иного народа [2].

Как отмечает В. И. Матис, недооценивая собственную роль в социально-культурном развитии этнической группы, села или отдельного человека, учителя не знают и не стремятся узнать основы традиционной занятости, сельскохозяйственного или животноводческого производства, этнопсихологические особенности учащихся разных национальностей, специфику учебно-воспитательной работы с учениками таких школ. В результате выпускники педагогических учебных заведений зачастую совершают различные педагогические ошибки, порой не сознательно, а из-за невежества наносят обиду представителям других национальностей [4].

Эти заключения В. И. Матиса подтверждают наши предположения о необходимости более тщательного и глубокого изучения проблемы этнопедагогического образования физкультурно-педагогических кадров и принятия мер по ее совершенствованию. Использование современных знаний о специфике и особенностях этнонациональной и социальной структуры обеспечит успех профессиональной и общественно-политической адаптации молодого специалиста физической культуры.

Однако исследования показывают, что построение эффективной образовательной системы в учебном заведении невозможно без организации среды, в которой находятся обучающиеся. Как верно подмечает В. А. Козырев, «главным направлением построения и развития любого образовательного учреждения сегодня является создание системы условий для общего или профессионального становления личности обучаемого, которая связывается с понятием "образовательная среда" образовательного учреждения» [1].

По мнению В. А. Козырева, изменив поведение человека и его индивидуальность, но оставив без изменения среду, которая вызвала проблему, мы добиваемся временных успехов, что не решает проблемы в корне, поэтому при воспитании следует рассматривать взаимодействие человека и окружающей его среды [1].

Таким образом, мы делаем вывод о необходимости организации этнопедагогической среды в системе высшего физкультурного образования. **Понятие «этнопедагогическая среда» трактуется нами как совокупность различных условий и возможностей формирования и саморазвития личности, в которых отражены этнические особенности места проживания, выражающиеся в мировоззрении людей, их поведении, народных традициях, обрядах, обычаях, фольклоре, праздниках, быте и т. д.**

Изучение этнопедагогической среды является неотъемлемой частью этнопедагогического образовательного процесса и объективным требованием времени. Нам представляется, что ***организация этнопедагогической среды в физкультурно-педагогическом вузе позволяет решить следующие задачи:***

– развить национальное самосознание личности;

– расширить и углубить знания об этнических особенностях своего региона;

– развить уважительное отношение к представителям всех этносов, проживающих в регионе;

– искоренить негативные стереотипные представления о различных этносах, существующие в данном регионе;

– сформировать у педагогов профессионально значимые умения, обогащенные опытом деятельности по изучению этнопедагогической среды.

Реализуется комплексная программа по созданию этнопедагогической среды, в которой оказывается студент с первых дней обучения в вузе, по следующим направлениям:

– учет этноспецифики довузовской подготовки будущего педагога физической культуры;

– согласованность федерального и национально-регионального (вузовского) компонентов в системе профессиональной подготовки физкультурно-педагогических кадров;

– мотивация студентов на учет в профессиональной деятельности этнокультурных особенностей учащихся;

– оптимальное программно-методическое обеспечение образовательного процесса: учебные программы, методические разработки, рабочие тетради и др.;

– поэтапная интеграция этнопедагогических материалов в образовательные программы базовых дисциплин, завершающаяся самостоятельным курсом по этнопедагогике.

По нашему мнению, для реализации вышеобозначенных направлений содержание психолого-педагогических дисциплин в вузе физической культуры должно строиться с учетом этнопедагогического компонента. Учебные курсы этнопедагогической направленности при максимальном охвате социально-культурных традиций должны сосредоточить внимание студентов на осознании исторических и педагогических феноменов, сохранившихся на территории Южного Урала. Необходимо учитывать особенности преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла, а также специально-теоретических и спортивно-теоретических на различных курсах в подготовке будущего учителя физической культуры, при этом системообразующим фактором выступает личность студента и процесс ее становления. Мы считаем, что одним из направлений подготовки физкультурно-педагогических кадров является формирование личности, способной к активной и эффективной профессиональной деятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающей развитым чувством этнической рефлексии и толерантным отношением к другим национальным культурам. Это определяет ***образовательные задачи реализации этнопедагогического образования студентов:***

– всестороннее овладение основами национальной системы физического воспитания;

– познание и осмысление народной педагогики игры как самостоятельного педагогического явления, определение стратегии и методов его современного использования в воспитании и развитии личности;

– формирование представлений о многообразии национальных культур,

воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим условия для самореализации личности;

– приобщение к основам мировой культуры, раскрытие объективных причин процесса глобализации, взаимозависимости народов в современных условиях.

Основываясь на этом, **мы определяем этнопедагогическое образование будущих специалистов физической культуры как педагогический процесс формирования свойств личности, выражающихся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию.**

Изменение содержания подготовки будущих учителей физической культуры в исследуемом направлении осуществлялось, как уже было обозначено выше, в том числе и введением спецкурса «Этнопедагогика физической культуры».

Нами предполагалось, что введение в учебно-воспитательный процесс спецкурса является одним из важных условий подготовки будущих специалистов физической культуры к профессиональной деятельности. Спецкурс, проводимый целенаправленно, по программе, отражающей современный уровень теории и методики этнопедагогического образования на материале народной педагогики, увеличил эффективность этнокультурной подготовки будущих специалистов физической культуры.

Не рассматривая подробно все формы организации спецкурса «Этнопедагогика ФК», хотелось бы остановиться лишь на особенностях этнопедагогического тренинга.

Практика показывает, что большинство молодых выпускников вузов физической культуры, пришедших в школу на педагогическую деятельность, испытывают проблемы при работе в полиэтническом коллективе, трудности в работе с представителями других этнических групп и конфессий и др. Одна из причин этого кроется в том, что молодой специалист не овладел умениями и навыками этнопедагогического взаимодействия. Существенную помощь в формировании этнопедагогических умений и навыков может оказать социально-психологический тренинг. Данная антропотехника позволяет моделировать в учебной программе тот аспект деятельности, который наиболее актуален для обучения студентов профессиональным навыкам, например, прием в группу нового ребенка другой национальности; проведение родительского собрания в условиях полинационального состава родителей.

Под социально-психологическим тренингом обычно понимают своеобразные формы обучения знаниям и отдельным умениям в сфере общения, а также формы соответствующей коррекции. По мнению ряда исследователей, социально-психологический тренинг этнопедагогической направленности призван способствовать формированию активной позиции студентов в общении в поликультурной среде, представлений о себе как субъекте этнокультурной деятельности; совершенствованию социальных навыков межэтнической коммуникации; развитию и совершенствованию культуры использования рефлексии и эмпатии будущим педагогом; развитию способностей к совершенствованию собственной этнической культуры.

Организация социально-психологического тренинга этнической культуры специалиста физической культуры была подчинена основным принципам тренинга: субъектная позиция; персонификация высказываний; акцентирование языка чувств; активность, доверительность в общении; конфиденциальность, добровольное участие; диалогизм взаимодействия; самодиагностика. Все, что происходит во время занятий, не выносится за пределы группы.

Этнопедагогический тренинг – это комплексная форма этнопедагогического образования, основанная на методологии социально-психологического тренинга, которая направлена на коррекцию этнопедагогического сознания личности студента.

В процессе тренинговых занятий студенты могут осознать ошибочность своих стереотипов и предубеждений, повысить уровень информированности, соотнести собственное отношение к иным культурам со взглядами и мнениями сверстников, находить компромиссные решения, овладеть умением критически мыслить, вести диалог.

Этнопедагогический тренинг направлен на решение следующих задач:

– формирование и развитие этнопедагогических установок личности, в первую очередь, формирование позитивного отношения к народной педагогике (народной физической культуре);

– обучение умениям и навыкам использования материалов народной педагогики в системе физкультурного образования;

– развитие рефлексивных возможностей субъекта при этнопедагогизации образовательного процесса;

– расширение образовательного пространства за счет использования семейных методов физического воспитания;

– коррекция межэтнического поведения личности.

Каждый участник выполняет упражнение самостоятельно, сам изучает себя и других участников тренинга, корректирует свои знания, умения, поведение, качества, характерные для этнической культуры.

Система тренинга принципиально построена таким образом, что от участников не требуется каких-либо специальных знаний о народной педагогике. Безусловно, исходный уровень этнопедагогической образованности в определенной степени оказывает влияние на выбор тренером стратегии и тактики работы с конкретной группой.

Ведущий должен обладать не только общепедагогическими и этнопедагогическими знаниями и умениями, но и быть подготовленным в области практической психологии, иметь опыт ведения групп социально-психологического тренинга.

Тренинговые упражнения применяются тренером в зависимости от конкретной ситуации, сложившейся в группе. Обычно используется следующая стратегия. Вначале предлагаются упражнения, направленные на расширение знаний о народной физической культуре, формирование умений и навыков использования материалов народной педагогики в системе физической культуры. Затем – на оценку собственного уровня усвоения этнопедагогических стратегий. Это создает психологическую основу и готовность к освоению компетентных технологий интеграции этнопедагогического ком-

понента в систему физкультурного образования, чему посвящен следующий этап тренинга. В заключительной части используются упражнения обобщающего характера, которые направлены на коррекцию и стимулирование межэтнического поведения личности, развитие толерантного отношения к инокультурным элементам.

Анализ изложенного позволяет нам сделать вывод о том, что этнопедагогическое образование призвано реализовать: ценностное, бережное отношение к человеку, гуманизацию отношений между людьми, поддержку и защиту, культурную идентификацию каждой личности; возвращение образования в контекст культуры и его регионализацию, приобщение ребенка к культуре посредством образования; творческий профессионализм и педагогическое мастерство в любой сфере деятельности, повышение педагогической культуры, педагогизацию общества, интеркультурную коммуникацию.

Литература

1. **Козырев, В. А.** Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. А. Козырев. – СПб.: РГПУ, 2000. – 36 с.

2. **Кусарбаев, Р. И.** Формирование культуры межнационального взаимодействия. Состояние педагогической практики / Р. И. Кусарбаев // Актуальные проблемы образования. – М.: МПГУ, 2000. – С. 17–28.

3. **Матвеев, Л. П.** Прикладность физической культуры: понятийные основы и их конкретизация в современных условиях / Л. П. Матвеев, В. П. Полянский // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 7. – С. 5–9.

4. **Матис, В. И.** Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. И. Матис. – Барнаул: БГПУ, 1999. – 32 с.

5. **Найн, А. Я.** Прогностическая парадигма гуманизации непрерывного многоуровневого высшего физкультурного образования / А. Я. Найн // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 10. – С. 12–16.

6. **Тхагапсоев, Х.** Философия образования: проблемы развития региональных систем / Х. Тхагапсоев. – Нальчик: Эсмер, 1997. – 112 с.

7. **Шаповалов, В. К.** Этнокультурная направленность российского образования / В. К. Шаповалов. – М., 1997.

8. **Шукшунов, В.** Через развитие образования – к новой России / В. Шукшунов, В. Взятышев, П. Романкова. – М.: Изд-во МПГУ, 1993. – 85 с.

РАЗДЕЛ VIII
ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

УДК 378

А. Н. Худин

УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Устойчивое развитие человеческой цивилизации, обеспечивающее сбалансированное выполнение социально-экономических задач, решение проблем сохранения окружающей среды и природно-ресурсного потенциала в целях удовлетворения жизненных потребностей нынешних и будущих поколений, требует кардинального изменения мировоззрения, приоритетов, ценностей, этических норм жизнедеятельности. В связи с этим возникает необходимость создания системы образования, направленной на устойчивое развитие, обеспечивающей возможность участия каждого человека в решении и предупреждении социальных, экономических и экологических проблем.

Понятие «устойчивое развитие» было введено для изучения отношений человека, общества и природы. Оно возникло в XX в., когда человечество в результате столкновения с биосферой обнаружило глобальные изменения во всех средах и убедилось, что наступило практическое прекращение восстановления ресурсов (воздуха, воды, почв, растительного и животного мира) в прежнем виде. Сейчас цивилизация, формально состоящая из 200 суверенных государств и 6 млрд людей, движется к своему трагическому финалу – глобальной экологической катастрофе. Система взаимодействия общества и природы оказывается с кибернетической точки зрения системой с положительной обратной связью, т. е. саморазрушающейся, все более теряющей свою устойчивость. В этих условиях необходим пересмотр стратегии развития цивилизации.

Активное распространение идей устойчивого развития в России, как и в других странах мира, началось после Конференции ООН в Рио-де-Жанейро в июне 1992 г. Однако еще в докладе «Всемирная стратегия охраны природы» (1980), представленном Международным союзом охраны природы и природных ресурсов, подчеркивалось: для того, чтобы развитие было устойчивым, следует учитывать не только его экономические и экологические аспекты, но и социальные, особенно образовательные факторы [10]. В подобное понимание развития важный вклад внесли научные доклады Римского клуба, особенно доклад «Предел роста» (1972), в которых формулировались идеи перехода цивилизации от экспоненциального экономического роста к состоянию «глобального динамического равновесия», от количественного к «органическому» (качественному) росту и «новому мировому экономическому порядку», в котором важная роль принадлежит новому типу управления, направленному на создание условий для устойчивого развития.

В отечественной научной литературе установлена связь устойчивого развития и становления ноосферы [9]. «Ноосферное развитие (ноосферогенез)» и «устойчивое развитие», по сути дела, выступают как очень близкие понятия, хотя «устойчивое развитие» учеными рассматривается лишь как начало ноосферного движения.

Ноосфера – это желаемое будущее состояние общества, когда обеспечивается эколого-допустимое воздействие человека на природу. Ноосфера выступает той конечной целевой ориентацией, по которой и устремляется переходный процесс к магистрали устойчивого развития [3].

До сих пор общественное сознание отставало от социального бытия, особенно от природообразующей деятельности, и она, стихийно развиваясь, все стремительнее губила биосферу планеты. В будущей сфере разума – ноосфере – сознание должно в существенной своей части опережать бытие, направлять его по оптимальной траектории выживания. Переход на путь ноосферогенеза требует кардинальных трансформаций сознания (мышления) и деятельности людей, прежде всего в науке (сфере деятельности по производству знаний) и в образовании – главной и всеобщей деятельности по освоению социального опыта.

Ноосфера как идеал будущего состояния человечества вряд ли когда-либо будет достигнута. Вместе с тем такую идеальную модель необходимо создавать, чтобы на этой основе выверять траекторию движения человеческой цивилизации, формируя ее согласно условиям выживания. Направленность любых социальных действий, в том числе профессионального образования, на это ноосферное будущее и должна характеризовать процессы управления переходом к устойчивому развитию.

На Конференции ООН в Рио-де-Жанейро в июне 1992 г. широко использовалось понятие, которое было приведено в книге «Наше общее будущее»: «устойчивое развитие – это такое развитие, которое удовлетворяет потребности настоящего времени, но не ставит под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности» [6]. Это определение подвергалось критике за свою нечеткость и антропоцентричность.

В. И. Данилов-Данильян в определении обсуждаемого понятия делает акцент на биосфере. «Устойчивое развитие, – по мнению ученого, – это такое развитие, при котором воздействия на окружающую среду остаются в пределах хозяйственной емкости биосферы, так что не разрушается природная основа для воспроизводства жизни человека» [1]. Такое определение (по сути дела, экологически допустимое, или экобезопасное, развитие) авторы монографии «Стратегия и проблемы устойчивого развития России в XXI в.» [8] дополняют характеристикой самого человеческого развития, которое не должно деградировать в сохраняющейся биосфере. Это положение является принципиальным, так как цели высшего образования для устойчивого развития, по нашему глубокому убеждению, напрямую связаны с целостным становлением и развитием специалиста-профессионала посредством самоактуализации его человеческого потенциала в гармонии с окружающей средой.

Экологическую безопасность развития (как социоприродного процесса) исследователи напрямую связывают с условием безопасного развития че-

ловечества, в том числе его непрерывным развитием во времени. В Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию под устойчивым развитием подразумевается «стабильное социально-экономическое развитие, не разрушающее своей природной основы». Далее оно конкретизируется: «Улучшение качества жизни людей должно обеспечиваться в тех пределах хозяйственной емкости биосферы, превышение которых приводит к разрушению естественного биотического механизма регуляции окружающей среды и ее глобальным изменениям» [7]. Эти несомненно верные характеристики устойчивого развития все же нельзя принять за определение понятия, тем более широкого определения для всех сфер деятельности человека, а не только социально-экономической или природоохранной.

В книге «Наше общее будущее» отмечается, что «стратегия устойчивого развития направлена на достижение гармонии между людьми и между обществом и природой» [6, с. 48]. Эта более широкая интерпретация анализируемого понятия может быть положена в основу исследования, поскольку при рассмотрении условий устойчивого развития образовательного процесса в высшей школе нельзя ограничиться лишь его административно-хозяйственными, финансово-экономическими, кадровыми, нормативно-правовыми, психолого-педагогическими, экологическими, здоровьесберегающими или иными частными экспликациями.

Понятие «устойчивое развитие», по нашему мнению, может быть определено с помощью следующих признаков.

Под ***антропологическим признаком*** в широком смысле понимается выживание человечества (страны) и способность его к дальнейшему постоянно поддерживаемому, непрерывному и сбалансированному развитию, чтобы наши потомки имели бы не меньше возможностей, по сравнению с настоящим поколением, по удовлетворению своих потребностей в природных ресурсах и экологических условиях.

Эколого-экономический признак понятия связан со сбалансированным экономическим развитием и сохранением биосферы как естественной основы всей жизни на Земле, ее устойчивости и естественной эволюции с тем, чтобы дальнейший экономический рост и развитие человечества не происходили бы в экофобной форме.

Социокультурный признак предполагает динамичное сбалансированное развитие общества, расцвет его культуры за счет ревизии ценностей, интеграции мирового интеллекта, взаимопонимания и сотрудничества в социуме.

Поэтому понятие «устойчивое развитие» может быть определено как стабильное, сбалансированное социокультурное, антропологическое, эколого-экономическое развитие, не разрушающее окружающую природную среду и человеческую природу, обеспечивающее развитие культуры и непрерывный прогресс общества, прежде всего, за счет актуализации человеческого потенциала (его духовно-нравственного, психофизиологического, социокультурного, операционно-деятельностного компонентов), формирования способности людей жить в мире, в ладу с собой, вырабатывать совместные оптимальные решения выхода из глобальных кризисов.

Это относится к числу основных задач, стоящих перед мировым сообществом и диктующих необходимость кардинальных перемен в высшем профессиональном образовании.

В широком смысле основная цель образования для устойчивого развития состоит в содействии становлению всесторонне образованной социально активной личности, понимающей новые явления и процессы общественной жизни, владеющей системой взглядов, идейно-нравственных, культурных и этических принципов, норм поведения, обеспечивающих готовность к социально-ответственной деятельности и непрерывному образованию в быстро меняющемся мире [4].

Однако **в настоящее время в теории и практике высшего профессионального образования существуют и требуют разрешения следующие противоречия:** между планетарной потребностью в поиске способов выживания, устойчивого развития человеческой цивилизации и узкопрофессиональной направленностью содержания высшего образования, которое недостаточно способствует формированию понимания смысла жизнедеятельности человека в новых условиях, определению контуров грядущего развития человечества, единения его действий по созданию лучшего планетарного будущего; между социальными потребностями в формировании специалиста-профессионала, способного глобально мыслить и действовать, культивировать ценность интеграции Человека и Природы, жить в ладу и сотрудничать с другими людьми, и результатами профессионального образования, не в полной мере адаптируемыми к современным и будущим потребностям общества; между личностными потребностями участников образовательного процесса в непрерывном образовании, целостном развитии человеческого потенциала и слабо выраженной направленностью профессионального образования на единство непрерывного духовно- нравственного, психофизиологического, социокультурного и профессионального развития будущего специалиста.

Разрешение вышеназванных противоречий возможно посредством создания условий устойчивого развития образовательного процесса в вузе, что способно выступать в качестве вклада высшей школы в решение глобальных проблем цивилизации.

Для выявления условий устойчивого развития образовательного процесса в высшей школе особую важность составляет рассмотрение проблемы сквозь призму системно-деятельностного, синергетического, футурологического, социоприродного, человеко-ориентированного и профессионально-компетентностного подходов к проектированию вуза как открытой, самоорганизуемой, саморазвивающейся системы, одним из отличительных качеств которой является ее «социо-человеко-природное равновесие». Речь идет о гармонизации духовно-нравственной, психофизиологической, социокультурной, экологической, образовательной, научно-исследовательской сфер деятельности учреждения высшего профессионального образования, которые напрямую связаны с реализацией как современных, так и прогнозируемых социальных и личностных потребностей в формировании специалистов-профессионалов, способных принять вызовы XXI в.

Обращение к ***системно-деятельностному и синергетическому подходам*** позволяет выявить условия стабильного, сбалансированного, постоян-

но поддерживаемого обеспечения качества функционирования и развития вуза как открытой, самоорганизуемой, саморазвивающейся системы, ее различных подсистем, в том числе ведущих компонентов образовательного процесса (субъектного, аксиологического, стимулирующе-мотивационного, содержательно-целевого, организационно-координирующего и регулирующего, деятельностно-творческого, технологического, здоровьесберегающего, контрольно-оценочного, рефлексивного, прогностического).

Социоприродный подход требует экологизации высшего образования, его вклада в достижение гармонии между людьми, а также между человеком, обществом и природой, в осуществление интеллектуального поиска выхода из глобальных кризисов (энергетического, экологического, климатического, антропологического).

Человекоориентированный подход к формированию специалистов бросает вызов традиционному высшему профессиональному образованию с его обезличенностью, с ориентацией исключительно на подготовку «производителей материальных ценностей» и формирование людей, которые живут по принципу «после нас хоть потоп». Эпицентром человекоориентированной подготовки в вузе является человек, познающий и творящий культуру, способный к непрерывному саморазвитию своего человеческого потенциала (духовно-нравственного, психофизиологического, социокультурного, специально-деятельностного). Человекоориентированное профессиональное образование направлено на поддержку, развитие человека в человеке, человека в профессии, профессии для человека, на «включение» и «запуск» механизмов самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самообразования, необходимых для становления личности специалиста, его успешной жизнедеятельности, на формирование способности к диалогичному и безопасному общению с людьми, взаимодействию с природой, культурой, цивилизацией.

Обращение к ***профессионально-компетентностному*** подходу в определении условий устойчивого развития образовательного процесса в вузе продиктовано следующим. В нынешнем тысячелетии выход из глобальных кризисов мирового сообщества немыслим без объединения планетарного интеллектуального потенциала, который складывается из профессиональной компетентности каждого человека – специалиста в той или иной сфере деятельности. Человек-решатель, человек-профессионал – центральная фигура сохранения цивилизации. Он выполняет «судьбоносную» роль на планете Земля. Профессионально-компетентностный подход требует определения «ключевых компетенций» выпускника вуза, которые включали бы не только когнитивную и операционно-технологическую составляющую, но и аксиологический, мотивационный, рефлексивный, этический, социальный, экологический, здоровьесберегающий, поведенческий компоненты будущего специалиста. В структуре ключевых профессиональных компетенций выпускника вуза следует выделять наряду со специальной коммуникативную, экологическую, здоровьесберегающую, личностную и образовательную компетенции.

Футурологический подход к определению условий устойчивого развития образовательного процесса в вузе актуализирует обращение к модели специалиста, который востребован не только нынешним днем, но и буду-

щей цивилизацией. Названный подход декларирует необходимость технологического прогнозирования будущих проблем жизнедеятельности выпускников вуза и заблаговременной подготовки к их решению.

Вышеназванные методологические основания позволяют выделить системно-деятельностные, субъектно-личностные и ресурсные условия устойчивого развития образовательного процесса в вузе. К числу ***субъектно-личностных условий*** принадлежат: аксиологические, духовно-нравственные, диагностические, стимулирующе-мотивационные, рефлексивные, коммуникативные и условия коллективной мыследеятельности. В состав ***системно-деятельностных условий*** входят: аналитические, проективные, содержательно-целевые, организационно-координирующие, регулирующие, творческие, технологические, экологические, здоровьесберегающие, контрольно-оценочные, прогностические, инновационные, маркетинговые условия. ***Ресурсные условия*** объединяют финансово-экономические, материально-технические, информационные, нормативно-правовые, научно-теоретические, программно-методические и кадровые условия.

Для перехода к устойчивому развитию необходимы управленческие решения и действия, которые призваны иметь опережающий характер. Управление должно исходить из декларируемого в Рио-де-Жанейро принципа упреждения (предосторожности). Этот (15-й) принцип упомянутой Декларации – не что иное, как конкретное выражение необходимости опережающих действий по предупреждению различного рода проблем, с которыми сталкивается человеческая цивилизация. В связи с вышеизложенным упреждающе должна развиваться вузовская наука. Ей надлежит принять самое активное участие в обеспечении высокого качества подготовки специалистов, формирования их глобального общественного сознания и способности к эффективной жизнедеятельности. Устойчивое развитие образовательного процесса в вузе немыслимо без исследования и учета запросов экономики, социальной сферы, науки, техники, технологий, федерального и территориальных рынков труда, а также перспективных потребностей их развития.

Важно подчеркнуть специфику, новизну подхода к развитию высшей школы, когда экономические, социально-педагогические, культурологические, антропологические факторы, определяющие содержание и технологию профессионально-личностного развития выпускника вуза, объединяются с природными, ноосферными. Речь идет об интеграции духовно-нравственных, социокультурных, экономических, экологических, технологических и интеллектуально-информационных компонентов в формировании ноосферно-ориентированной профессиональной компетентности будущих специалистов.

Обсуждая содержание управленческой деятельности по переводу образовательного процесса в режим устойчивого развития, хотелось бы заметить, что этот вопрос напрямую связан с тотальным обеспечением качества вузовского образования. **В синтезе проблем качества и целостной профессиональной компетентности, имеющей ноосферную направленность, заключается одна из фундаментальных идей создания *системы условий устойчивого развития образовательного процесса в вузе,* важнейшей характеристикой которой выступает обеспечение качества:**

– проектирования образовательной деятельности (ее концептуализации, параметризации, технологического прогнозирования, моделирования, программирования, конструирования), а также качества реализации основных видов деятельности в вузе;

– стратегических и тактических целей;

– учебных планов, образовательных программ, качества содержания учебных занятий;

– образовательного процесса на его различных уровнях (на уровне вуза, факультета, специальности, учебного предмета, учебного занятия, на субъектно-личностном уровне);

– инновационных процессов;

– условий деятельности вуза;

– результатов деятельности вуза (конкурентоспособность его выпускников на рынке труда; их готовность к непрерывному образованию, к поиску ориентиров в стратегии сохранения человеческой цивилизации; формирование потребности выпускников вуза в сохранении и укреплении здоровья; формирование их профессиональной компетентности, воспитанности, личностных достижений; трудоустройство выпускников; результативность научно-исследовательской деятельности вуза);

– организационной культуры образовательного процесса;

– ресурсного обеспечения (кадрового, программно-методического, нормативно-правого, учебно-материального, информационного, финансово-экономического);

– научно-исследовательской деятельности;

– развития человеческого потенциала (духовно-нравственного, социокультурного, психофизиологического, операционно-деятельностного) каждого из участников образовательного процесса;

– новой природосообразной, социокультурной, человекоориентированной образовательной среды.

Понятно, что такие изменения произойдут не стихийно, а целенаправленно, осознанно, и главным механизмом управления образовательным процессом при его переходе к устойчивому развитию может стать нравственный, гуманный разум объединенного коллектива, использующий все возможные психологические, программно-методические, нормативно-правовые, кадровые, информационные, социально-экономические, материально-технические ресурсы.

Ведущими задачами управления созданием условий устойчивого развития образовательного процесса в условиях Курского государственного университета выступают:

– проектирование (прогнозирование, моделирование) тех качеств (свойств) подготовки выпускника, которые вуз предполагает получить «на выходе» своей деятельности, т. е. определение требуемого в будущем качества профессионального образования;

– обеспечение и поддержка требуемого уровня качества профессионального образования;

– повышение качества образования в соответствии с растущими требованиями внешних заказчиков через развитие образовательного процесса, научно-исследовательской и инновационной деятельности.

В адаптивной модели управления созданием условий устойчивого развития образовательного процесса, разработанной на материале Курского государственного университета, особо следует выделить такие компоненты, как:

– формирование философского замысла устойчивого развития образовательного процесса вуза в результате коллективной мыследеятельности и использования методологии ноосферно-ориентированного профессионального образования;

– «выращивание» ноосферно-ориентированной профессиональной компетентности управленческого и профессорско-преподавательского персонала вуза в условиях внутривузовской системы повышения квалификации;

– создание вузовской службы управления устойчивым развитием, выполняющей прогностическую, проектировочную, моделирующую, маркетинговую и мониторинговую деятельность, разработку параметров оценки образовательного процесса вуза, процедуру их внедрения в образовательный процесс;

– анализ образовательных потребностей студентов, требований региона, государства и мирового сообщества в области профессионального образования;

– разработка программы развития вуза как нормативно-управленческого документа;

– создание нормативно-правового сопровождения системы устойчивого развития образовательного процесса в вузе;

– определение критериев и показателей качества устойчивого развития образовательного процесса в вузе;

– моделирование образовательного процесса, личности выпускника вуза, личности преподавателя, ресурсного обеспечения;

– проектирование качества образовательного процесса; конструирование его различных уровней.

Одной из важнейших задач управленческой деятельности в вузе является создание условий опережающего развития интеллектуально-духовной деятельности, имеющей ноосферную направленность.

К сожалению, в начале XXI в. в мировом сообществе продолжают сохраняться антиноосферные тенденции – процессы милитаризации, разрушения природной среды, дезинтеграции экономических и социальных связей, стремление к национальной изоляции и сопровождающие этот процесс экстремизм и насилие, межэтнические и межконфессиональные конфронтации, терроризм, преступность, алкоголизм, наркомания, т. е. деструктивные и конфронтационно-насильственные процессы. Аналогичные процессы характерны и для индивидуального уровня, поскольку агрессивность, преступность, конфронтационность, стяжательство, вещизм, алкоголизм, наркомания, хамство, лицемерие, лживость и т. д. – это проявления антиноосферных черт в системе качеств конкретной личности. Высшая школа призвана активно участвовать в формировании «устойчивой (ноосферной) личности» и «устойчивого общества». С этой целью необходимо содействовать элиминации негативных черт и качеств и упрочению нравственных,

ноосферно-гуманистических, способствующих все более полному включению индивида в творческий и всеобщий процесс созидания сферы разума уже на начальном этапе перехода к устойчивому развитию.

Нужно иметь в виду, что какие бы меры не были приняты по отношению к высшей школе в общефедеральном масштабе, в органах законодательной и исполнительной власти, в любых общественных организациях, на различных уровнях (на уровне вуза, факультета, конкретной учебной группы), «конечный механизм» реализации модели устойчивого развития образовательного процесса скрывается в каждом человеке, в механизмах его саморазвития, самоорганизации и самоуправления. От каждого участника образовательного процесса зависит, как он лично воспримет для себя стратегию устойчивого развития человеческой цивилизации, обеспечит «личное участие» в ее реализации в своем неповторимом индивидуальном варианте.

Переход к новой цивилизационной парадигме требует от управленческого персонала вуза тщательного изучения этой идеи, ее беспрецедентной пропаганды и, естественно, новых подходов к управлению образовательным процессом, к проектированию содержания и технологий профессионального образования, к подготовке нового поколения специалистов для общества устойчивого развития.

Литература

1. **Данилов-Данильян, В. И.** Устойчивое развитие – будущее Российской Федерации / В. И. Данилов-Данильян // Россия на пути к устойчивому развитию. – М.:РЭФИА, 1996.

2. **Доклад** о мировом развитии 2003 г. Устойчивое развитие в меняющемся мире. Преобразование институтов, рост качества жизни: пер. с англ. – М.: Весь мир, 2003.

3. **Концепция** перехода Российской Федерации к устойчивому развитию // Рос. газета. – 1994. – 9 февр.

4. **Концептуальные основы** образования для устойчивого развития // Открытое общество и устойчивое развитие: местные проблемы и решения: сб. ст. – М.: Изд-во МГИДА, 2002. – Вып. 12.

5. **Новая парадигма** развития России (Комплексное исследование проблем устойчивого развития). – М., 1999.

6. **Наше** общее будущее. - М., 1999.

7. **Россия** на пути к устойчивому развитию. – М.: РЭФИА, 1996.

8. **Стратегия** и проблемы устойчивого развития России в XXI веке / под ред. А. Г. Гранберга, В. И. Данилова-Данильяна, М. М. Циканова, Е. С. Шопхоева. – М: Экономика, 2002.

9. **Урсул, А. Д.** Переход России к устойчивому развитию. Ноосферная стратегия /А. Д. Урсул. – М., 1998.

10. **Word** Conversation Strategy: Living Resource Conversation for Sustainable Development. IUCN/UNEP/WWF/1980.

РАЗДЕЛ IX
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.0 + 159.953

Г. Х. Манюрова

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА И ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ

Одной из характерных черт учебного процесса является его модификация, направленная на пересмотр традиционных форм и методов обучения, оказывающихся во многих случаях несостоятельными, не учитывающими противоречия между растущим объемом актуальной информации и старыми способами ее хранения и передачи, ростом наукоемкости педагогического труда и интеллектуальной апатией значительного числа учащихся.

Необходимость индивидуализации обучения, активизации учебного процесса поставила перед педагогами задачу организации самостоятельной работы учащихся как органической части целостного педагогического процесса.

Высшим уровнем усвоения учебного материала является трансформация, т. е. творческое овладение учебным материалом. Достигнуть этого можно в определенной степени в процессе индивидуального поиска знаний.

Самостоятельная работа позволяет расширить диапазон индивидуального подхода к обучаемым, строить обучение на основе индивидуальных планов, заданий.

Умело организованная самостоятельная работа учащихся обеспечивает выработку критического мышления, формирование собственной жизненной позиции. Она выступает не только формой и методом усвоения знаний, но и эффективным средством формирования определенных качеств личности: способности к принятию самостоятельных решений, инициирование поступков, определение набора инструментовки по решению каких-либо задач, формирование индивидуального стиля деятельности, умение ориентироваться и принимать разумные решения в какой-либо ситуации.

Создавая систему самостоятельной работы учащихся, следует исходить из основ теории управления, предполагающей рассмотрение ее функционирования на уровнях организации, планирования, реализации, управления, контроля и коррекции с выходом на обратную связь.

При организации самостоятельной работы учитель руководствуется рядом принципов, вытекающих из целей обучения и закономерностей учебно-воспитательного процесса. Важен **принцип комплексного подхода к организации самостоятельной работы.** Он предполагает целенаправленное формирование навыков репродуктивной и творческой деятельности учащихся; решение вопросов организации самостоятельной работы в сочетании с другими сторонами обучения. **Принцип целевого планирования самостоятельной работы** требует ее организации с таким расчетом, чтобы она служила как общим целям обучения, так и задачам изучения конкретного

учебного предмета. **Принцип завершенности управленческого цикла** нацеливает на организационное обеспечение всех этапов самостоятельной работы. Сюда входят: разработка и выдача заданий, консультации, коррекция познавательной деятельности учащихся, контроль. **Принцип личностно-деятельностного подхода** требует от учителя учета потребностей, индивидуальных особенностей, уровня развития каждого ученика.

Имеющаяся обширная литература по организации самостоятельной работы указывает на большой интерес исследователей, преподавателей вузов к данной проблеме.

Общие закономерности организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся раскрыты в исследованиях Ю. К. Бабанского, Е. Я. Голанта, М. А. Данилова, Б. П. Есипова, Р. Г. Лемберг, И. Я. Лернера, И. Т. Огородникова, П. И. Пидкасистого, Г. И. Щукиной, А. В. Усовой и др.

В дидактике высшей школы эта проблема получила освещение в работах С. И. Архангельского, Е. Л. Белкина, Ю. К. Бабанского, Ю. К. Васильева, В. И. Загвязинского, А. Г. Молибог, И. Б. Моргунова, В. А. Сластенина и др.

В исследованиях И. И. Варава, М. А. Данилова, Л. И. Ивасишина, П. И. Пидкасистого и др. сформулированы требования к самостоятельной работе, соблюдение которых обеспечивает ее эффективность в решении задач по формированию познавательной самостоятельности, выработке умений и навыков творческой деятельности.

Психологические аспекты самостоятельной работы обучающихся освещены в работах Б. Г. Ананьева, В. А. Артемова, Д. Г. Богоявленского, Л. И. Божович, Н. В. Витт, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Л. Б. Ительсон, Н. А. Менчинской, Н. Ф. Талызиной и др.

Ряд работ посвящен специфике подготовки будущего педагога к организации самостоятельной работы учащихся (П. Авдеев, С. Богуславский, З. Кащеева, А. Резник, В. Суховерков и др.).

Объектом специального изучения явилась система работы с книгой (С. И. Березин, Л. П. Доблаев, А. А. Жуковский, З. И. Клычникова, А. Г. Малхасян, В. Яновичус и др.).

Значительное количество работ посвящено изучению системы контроля самостоятельной работы (Л. И. Антонович, С. А. Аташова, М. В. Башкирова, В. А. Голубцова, Ю. Н. Дмитриева, М. И. Любицина, К. Н. Корнилов, П. Ф. Смирнов и др.).

Возможности самостоятельной работы в реализации образовательной и развивающей функций обучения конкретизированы в исследованиях, посвященных проблемам индивидуализации и дифференциации обучения учащихся (В. В. Иванов, И. Б. Закирова, А. М. Захарова, Е. Ю. Кириллова, А. А. Кирсанов, Е. С. Рабунский, И. Э. Унт и др.); оптимального сочетания форм организации (А. А. Булда, В. К. Дьяченко, М. А. Лозовская, И. И. Чередов и др.); развития познавательной самостоятельности (В. П. Тарантей и др.); формирования у школьников умения работать в коллективе (В. М. Плескунов и др.).

Воспитательный аспект самостоятельной работы рассматривается в формировании у учащихся «самостоятельности как черты личности» (Б. П. Есипов, Н. Г. Дайри, М. А. Данилов и др.), той ее стороны, которая связана с развитием чисто интеллектуальной сферы. Вопросам анализа учебного про-

цесса в вузе, организации учебной деятельности студентов посвящены работы С. И. Зиновьева, А. В. Барабанщикова, Ю. О. Овакимяна и др. В работах этих авторов подчеркивается, что подготовка студента к самостоятельной деятельности может идти путем привития ему навыков самостоятельной работы, которые формируются в процессе всей его учебной работы.

Отдельные авторы (К. Г. Марквардт, Г. П. Семенов и др.), придавая большое значение активной самостоятельной деятельности, отмечают, что активная и систематическая их деятельность является не только основным средством сознательного и прочного усвоения знаний, развития познавательных способностей человека, но и служит непременным условием формирования его личности.

Особое место в исследованиях, посвященных самостоятельной работе, отводится путям и формам ее планирования. Составление рационального плана – это организующее начало самостоятельной деятельности. Оно тем более необходимо, что включает в себя решение таких важных вопросов, как: а) ознакомление учащихся с особенностями организации учебного процесса в вузе и задачами, которые предстоит решить им в целях приобретения устойчивых навыков самостоятельной работы; б) усвоение требований гигиены и культуры умственного труда; в) овладение умениями оптимальной организации и осуществления самостоятельной работы в различных видах учебно-практической деятельности и др.

Интерес представляет исследование Р. С. Семеновой, направленное на поиск способов организации самостоятельной работы студентов в осуществлении индивидуального подхода к ним. Решение этой проблемы она связывает с индивидуально-дифференцированным подходом и первостепенную роль отводит изучению преподавателем «... внутренних психологических процессов, которые необходимо сформировать у студентов в ходе выполнения различных типов самостоятельной работы. Знание механизмов умственных действий обучаемых позволит преподавателю эффективно управлять познавательной деятельностью студентов в процессе их обучения и выбирать методические приемы, повышающие степень познавательной активности, самостоятельности студентов» [2].

Ряд диссертаций посвящены отдельным аспектам самостоятельной работы. Например, М. К. Койчуманов, Г. И, Некипелова, Г. В. Майстренко рассматривают вопросы самостоятельной работы с учебной и научной литературой. А. М. Редьков исследует обучение студентов самостоятельной работе через задачи. Л. С. Деркач разбивает всех обучаемых по типам учебной деятельности и организует самостоятельную работу с каждой получившейся подгруппой в зависимости от ее типа. Л. И. Заякина и Р. И. Лозовская рассматривают комплексные системы самостоятельной работы студентов младших курсов.

Проблема самостоятельной работы рассматривается в различных аспектах. Одни (В. Б. Бондаревский, Г. П. Семенов, Н. В. Кузьмина, Ю. А. Самарин, Т. Е. Галушко и др.) в проблеме самостоятельной работы главное внимание уделяют или общим вопросам, или специфике стимулирования учащихся к самостоятельной деятельности, формированию интереса и потребности к выполнению самостоятельной работы различного уровня трудности. Другие исследователи (Г. П. Новоселова, Е. И. Богданов, Н. З. Богозов, Ф. А. Нерода,

В. С. Мерлин, Ю. С. Пименов и др.) большое внимание уделяют методике и технике упражнения учащихся в навыках и умениях самостоятельной деятельности, системе организации руководства самостоятельной работой. Третья группа ученых (Н. Д. Хмель, М. В. Башкиров, Н. Д. Иванов, Д. С. Яковлева, Г. И. Гусев и др.) в вузовской проблеме самостоятельной работы выделяют психологический аспект, связанный с формированием у учащихся самостоятельности как черты характера, раскрывают пути и методы побуждения студентов к самообразованию в процессе их самостоятельной деятельности.

Вполне естественно, что **сложные научные проблемы, связанные с самостоятельной работой, могут и должны рассматриваться с разных исследовательских позиций, в разных направлениях, но при этом следует придерживаться единого понимания, определения понятия «самостоятельная работа».** Анализ литературы показывает, однако, отсутствие единого понятийно-терминологического аппарата исследователей, что тормозит выявление общих подходов к проблеме самостоятельной работы.

Анализ имеющихся исследований показывает, что в термин «самостоятельная работа» учеными вкладывается различное содержание, а потому они неадекватно раскрывают его сущность: через описание путей руководства ее выполнением (М. И. Донцова, Г. Н. Новоселова, Ф. А. Нерода, В. А. Маркова); по формам организации учебных занятий (С. И. Зиновьев, Р. А. Низамов) либо исходя из целей самостоятельной работы (М. В. Башкиров, В. Б. Бондаревский). Одни авторы определяют самостоятельную работу как метод обучения (В. Б. Бондаревский, И. И. Кобыляцкий, А. Г. Ковалев, Н. В. Кузьмина, М. Н. Скаткин и др.), другие как прием обучения (В. А. Маркова, Т. П. Герасимова, В. А. Коринская и др.), третьи как основное средство подготовки студентов к самообразованию (Г. И. Гусев, Н. Д. Хмель и др.), четвертые как форму организации учебной деятельности студентов.

Р. М. Микельсон под термином «самостоятельная работа» понимает учебное задание, что приводит к смешению содержания задания и самого процесса деятельности.

Ю. С. Пименов сущность самостоятельной работы видит в рациональном усвоении, разнообразном освоении и углублении программных знаний, развитии и совершенствовании на этой основе творческого мышления, умений и навыков.

Г. Н. Кулагина самостоятельную работу студентов рассматривает как средство организации систематической познавательной деятельности студентов, способствующее воспитанию у обучаемых познавательной самостоятельности, активности и готовности к самообразованию.

Г. П. Семенов считает, что самостоятельная работа это не форма организации учебных занятий и не метод обучения. Самостоятельную работу следует отнести к познавательной деятельности, выполняемой без непосредственного участия преподавателя, но по заранее заданной программе или инструкции.

Ряд авторов приводят определения самостоятельной работы в весьма общей форме, полагая, что это:

1. Единство познания и творчества независимо от того, с какими видами учебных занятий связан этот процесс и в какой форме он проявляется (П. Е. Керман, Н. В. Павлова).

2. «Работа ума» (В. А. Никишин-Потанич). В узком смысле слова под само-

стоятельной работой понимается работа, которая протекает без непосредственного участия преподавателя и имеет индивидуальный характер. Однако часто такая работа может быть далеко не самостоятельной. Например, решаются задания с целью тренировки в навыках, здесь настоящей самостоятельности нет. И наоборот, преподаватель в процессе беседы, лекции или занятия ставит вопрос, ответ на который не дан в книге и требует творческого обдумывания материала: такая работа является глубоко самостоятельной. Главное в самостоятельной работе – это «работа ума». Однако такой широкий подход к трактовке самостоятельной работы вряд ли можно считать плодотворным, так как простое конспектирование лекции тоже «работа ума», и в таком случае практически все виды учебной работы при желании можно отнести к «самостоятельной».

3. Такая форма учебно-воспитательного процесса, которая охватывает как внеаудиторную, так и аудиторную деятельность (В.М. Андреева).

4. Любой вид самостоятельной учебной или коммуникативной деятельности, выполняемой в режиме взаимоконтроля, самоконтроля или отдаленного во времени контроля преподавателя (Л. И. Антропова, Л. Ф. Тумбасова).

Как видим, позиции авторов по определению самостоятельной работы не однозначны. Некоторые из них высказывают даже пессимистическую точку зрения на принципиальную невозможность дать сколько-нибудь приемлемое для всех педагогов определение самостоятельной работы (Г. П. Сериков, Л. Б. Пасекунов, П. И. Пидкасистый). Они полагают, что самостоятельная работа является сложным полиструктурным явлением, а потому и не может получить одномерного определения. В ней как в дидактической категории следует рассматривать, на наш взгляд, две взаимосвязанные стороны: выполняемое учебное задание и форму проявления обучающихся соответствующей деятельности при его выполнении.

Различный подход к определению самостоятельной работы неслучаен. Это объясняется ее двойственным характером, который обнаруживается при рассмотрении самостоятельной работы как двустороннего процесса взаимодействия деятельности преподавателя и учащегося.

В определении, предложенном П. И. Пидкасистым, на наш взгляд, отразился именно многоаспектный подход к сущности самостоятельной работы. Автор рассматривает ее как средство обучения, которое:

– в каждой конкретной ситуации соответствует конкретной дидактической цели и задаче;

– формирует у обучающегося на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения определенного класса познавательных задач и соответствующего продвижения от низших к высшим уровням мыслительной деятельности;

– вырабатывает у него психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации при решении учебных, научных и производственных задач;

– является важнейшим условием самоорганизации и самодисциплины

обучающегося в овладении методами профессиональной деятельности, познания и поведения;

– является орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной и научно-производственной деятельностью обучающегося [1].

Такое понимание сущности самостоятельной работы позволяет учитывать внешнюю и внутреннюю стороны этого понятия. С одной стороны, она выступает в качестве педагогического средства организации и управления самостоятельной деятельностью в учебном процессе; с другой – представляет собой специфическую форму учебного и научного познания. **Таким образом, следует говорить о двуединой сути самостоятельной работы в системе учебного процесса, которая является одновременно средством обучения и формой учебно-научного познания.**

В понятии «самостоятельная работа», по мнению П. И. Пидкасистого, содержится дидактическое противоречие средства и формы, которое состоит в единстве и противоположности двух сторон – педагогической и гносеологической.

Многогранный характер понятия самостоятельной работы подтверждает и множество классификаций, в основе которых лежат разные критерии: по дидактическим целям (Б. П. Есипов); по источникам знаний (Е. Я. Голант, В. П. Стрезикозин); по типу заданий (М. Г. Гарунов, И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый); по содержанию (И. Унт). Есть и многоуровневая классификация, предложенная О. А. Нильсоном. Это свидетельствует о том, что до настоящего времени исследователям не удалось создать универсальной классификации видов самостоятельной работы, которая учитывала бы внешнюю и внутреннюю стороны этого понятия. Однако ряд авторов (О. А. Нильсон) полагают, что наиболее завершенными являются классификации, основывающиеся на внешних организационных признаках самостоятельной работы.

Принимая во внимание данный факт, многие авторы – М. А. Данилов, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, П. И. Пидкасистый и др. – считают, что при определении самостоятельной работы следует исходить из специфики учебной деятельности обучающихся, учитывая уровень их активности и самостоятельности. Подобная концепция имеет значительное число сторонников среди дидактов и практиков. Она заключается в постоянном введении в процесс обучения заданий, требующих все возрастающей самостоятельности и творчества студентов, что позволяет проследить в динамике их интеллектуальное развитие от подражательной деятельности до творческой.

Такой подход к самостоятельной работе позволяет снять противоречие между ее внешней обусловленностью в учебном процессе и сущностью, которая обусловливает развитие и оптимальное проявление в деятельности обучающегося подлинной активности и самостоятельности, развитие его познавательных способностей. Кроме того, выделение в каждом типе и виде самостоятельной работы основной познавательной задачи дает возможность учителю предусмотреть характер познавательной деятельности ученика на каждом этапе его движения от незнания к знанию и управлять этим процессом.

Следовательно, самостоятельная работа в системе учебного процесса должна рассматриваться и как средство обучения, и как форма учебно-научного познания. Диалектическое противоречие между средством и формой, содержащееся в дидактическом понятии «самостоятельная работа», и состоит в единстве и противоположности этих двух сторон – педагогической и гносеологической. Однако достижение полного единства этих двух сторон возможно лишь в том случае, если в каждом виде самостоятельной работы четко сформулирована познавательная (теоретическая или практическая) задача. С одной стороны, она служит в познавательной деятельности ученика основанием для регулирования собственных познавательных или практических действий в соответствии с осознанной целью выполнения самостоятельной работы, с другой – позволяет учителю вовремя обнаружить непреодолимое для ученика препятствие и тем самым управлять индивидуальным познанием обучающегося.

Отсутствие четко сформулированной задачи в самостоятельной работе приводит к тому, что процесс ее решения остается в лучшем случае нейтральным по отношению к характеру познавательной самостоятельной деятельности обучающихся. И сколько бы учащийся самостоятельно ни работал, индивидуальное познание происходит либо по принципу «проб и ошибок», либо по одной из привычных схем. В первом случае данный процесс остается скрытым, а следовательно, неуправляемым. Поэтому возникновение продукта познания при выполнении самостоятельных работ если и влияет на развитие мышления ученика, его познавательной способности, если и стимулирует инициативу и самостоятельность, то происходит это, скорее, стихийно. Тогда обучение в значительной степени утрачивает развивающую и образовательную функции.

Литература

1. **Пидкасистый, П. И.** Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – М., 1980. – С. 47.

2. **Семенова, В. С.** Исследование возможности осуществления индивидуального подхода при самостоятельной работе студента: дис. ... канд. пед. наук / В. С. Семенова. – М., 1974. – С. 4.

УДК 378 + 37.0

И. Г. Бессонова

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В условиях модернизации системы образования в России проблема повышения качества профессиональной подготовки является наиболее острой: какие бы преобразования ни происходили в современных учебных заведениях, все они, прежде всего, связаны с особенностями личности буду-

щего педагога. Повышенный интерес к нему обусловлен сменой образовательных парадигм, фиксирующих переход от массово-репродуктивных форм и методов преподавания к индивидуально-творческим; необходимостью подготовки специалистов с прочно сформированными потребностями в профессиональном самообразовании, способных к саморазвитию и полноценной самореализации в избранной профессии. На первый план выходит признание важнейшей роли в образовании личности педагога с ярко выраженной индивидуальностью, с ее правом на выбор и ответственностью.

Одним из направлений в развитии дидактики базового педагогического образования и повышении его качества является концепция рефлексивного подхода. В отличие от других подходов она основывается на развитии творческих способностей педагога путем активного взаимодействия и интеграции достижений психолого-педагогической науки и опыта профессиональной деятельности.

В рамках данной концепции мы предлагаем модель формирования профессиональной рефлексии будущего педагога, которая направлена на подготовку будущих педагогов к реализации задач, сформулированных в Концепции модернизации российского образования. Моделирование – это один из методов проектирования, который используется для изучения отдельных, специально выделяемых сторон объекта, в том числе его скрытых свойств, отражает признаки, факты, связи, отношения в виде простой и наглядной формы, удобной и доступной для анализа и выводов.

В качестве ведущих методологических подходов, на основе которых осуществлялось моделирование, были выбраны личностно-деятельностный, индивидуально-творческий, аксиологический и рефлексивно-деятельностный.

Личностно-деятельностный подход акцентирует внимание процесса формирования профессиональной педагогической рефлексии будущих педагогов на становление студента как активного субъекта, реализующего в учебном процессе свой способ жизнедеятельности и свою личностную сущность [4]. Важно, чтобы в учебном процессе для будущих специалистов были созданы условия для самостоятельного определения и осознания мотивов, целей, выбора средств своей деятельности, рефлексии результатов; а также осуществлялся перевод учебных и профессиональных проблем в жизненно важные проблемы студента. Необходимо, чтобы отношения преподавателей со студентами строились на основе открытости, доверия, диалога [2]. Следует помнить, что студент состоится как профессионал только в том случае, если он будет владеть своей деятельностью и будет способен ее осуществлять уже в процессе обучения. Познавательная деятельность студента должна быть адекватной профессиональной деятельности, т. е. должна воспроизводить в себе черты той профессиональной деятельности, к которой готовится специалист.

В связи с этим особый интерес для нас представляет концепция знаково-контекстного обучения в вузе А. А. Вербицкого. Ученый определяет контекстное обучение как концептуальную основу интеграции различных видов деятельности студентов (учебной, научной и практической) и выделяет формы организации деятельности студентов: учебная деятельность академического типа – квазипрофессиональная деятельность – учебно-профессиональ-

ная. Контекстное обучение динамически моделирует предметное и социальное содержание профессионального труда, тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента через квазипрофессиональную деятельность в профессиональную деятельность специалиста.

Переход от учения рефлексии к рефлексивному труду представляет собой сложнейший процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную, что связано с превращением знаний о педагогической рефлексии из предмета учебной деятельности в средство регуляции деятельности профессиональной.

Авторы ***рефлексивно-деятельностного подхода*** (Г. П. Щедровицкий, О.С. Анисимов и др.) рефлексию понимают не просто как знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, насколько и как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления. Поэтому ученые предлагают технологию организации коллективной мыследеятельности, задача которой – воспроизведение учебной (профессиональной) деятельности, ее анализ, выявление затруднений, поиск их причин и путей ее совершенствования. Организованное общение позволяет актуализировать умение слушать, воспринимать и понимать друг друга. В процессе коллективной мыследеятельности формируется отчетливое представление о самой профессиональной педагогической рефлексии как специфическом виде деятельности и ее задачах [7].

Аксиологическое понимание профессиональной рефлексии раскрывается при рассмотрении ее в качестве ценностной установки бытия педагога. В процессе деятельности он овладевает педагогическими ценностями, субъективирует их. Субъективное восприятие и присвоение общечеловеческих культурно-педагогических ценностей определяется богатством личности педагога, направленностью профессиональной деятельности, развитым самосознанием и отражает внутренний мир педагога. Степень присвоения личностью профессиональных ценностей зависит от состояния педагогического сознания, которое направлено на анализ разных сторон «Я» личности учителя и его профессиональной деятельности и призвано определять границы и перспективы личностного смысла, т. е. внутренне мотивированного, индивидуального значения для субъекта того или иного педагогического действия [5]. Оно позволяет педагогу самоопределяться и самореализовываться, решать для себя проблему смысла профессиональной деятельности.

Сущность ***индивидуально-творческого подхода*** (В. А. Кан-Калик и др.) состоит в том, что он позволяет включить механизм общего и профессионального саморазвития личности и предполагает учет мотивации, ее динамики в процессе профессионального становления. Основное назначение индивидуально-творческого подхода состоит в создании условий для самореализации личности, диагностики и развития творческих возможностей, авторской позиции, неповторимой технологии педагогической деятельности. Данный подход в рефлексивной деятельности учителя предполагает осознание педагогом себя как творческой индивидуальности, определение своих профессионально личностных качеств, требующих совершенствования и корректировки [3].

В основу построения модели положены следующие принципы: диалогичности, интеграции, преемственности и координации.

Принцип диалогичности является, на наш взгляд, ведущим для формирования профессиональной рефлексии будущего педагога. Он предполагает установление субъект-субъектных отношений в педагогическом процессе в целом. Взаимодействие будущего педагога с преподавателями, коллегами будет эффективным только при соблюдении принципа диалогичности. А глубокая, грамотная, продуктивная рефлексия невозможна без адекватного отражения мнений участников диалога. Кроме того, принцип диалогичности подразумевает равенство позиций сторон, уважение и доверие партнеру. Реализация этого принципа подразумевает создание коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлексию, саморазвитие каждой личности. Своеобразие этого принципа в том, что диалог является одновременно и средством, и методом, и технологией обучения. Его функции не сводятся к суммированию знаний, умений и навыков. Диалог выполняет познавательную, коммуникативную и личностно-развивающую функции.

Принцип интеграции обеспечивает состояние связанности как внутри элементов, так и между элементами, входящими в процесс обучения. В процессе обучения интеграция осуществляется, прежде всего, между его субъектами. Причем успешность последующей деятельности зависит от успеха рефлексии совершенной деятельности. На рефлексию будущего педагога в процессе обучения, в свою очередь, влияет мнение субъектов преподавателей, других учащихся. Принцип интеграции характеризует внутреннее состояние, связь между элементами, характеризующие его целостность. В процессе формирования профессиональной педагогической рефлексии необходимо учитывать важность установления субъект-субъектных отношений, влияющих на качество и объективность рефлексии.

Кроме того, далее мы будем говорить о неразрывной связи между профессиональной рефлексией будущего педагога и его профессиональным саморазвитием, закладывая эти два понятия в основание модели. А эти два процесса невозможно представить как параллельно осуществляемые, неперекрещивающиеся потоки. Они находятся в сложно переплетающихся связях: одна предшествует другой, наполняя ее содержанием, являясь ее причиной; другая является ее следствием, но одновременно и условием активизации и т. д. Поэтому, обосновывая эти взаимосвязи, мы учитываем принцип интеграции.

Следующим исходным принципом является ***принцип преемственности.*** Под преемственностью мы понимаем связь между явлениями в процессе формирования, при которой новое сохраняет в себе элементы старого. Формирование профессиональной рефлексии будущего педагога в процессе обучения проходит поэтапно, причем каждый следующий шаг базируется на предыдущем, углубляя и расширяя его достижения. Преемственность словно аккумулирует позитивные результаты развития специалиста. При «переходе» усложняется его структура, изменяются мотивы, направленность личности и т. д. Именно благодаря преемственности накапливаются факты для анализа, коррекции и развития рефлексии будущего педагога.

Реализация принципа преемственности, в свою очередь, невозможна без ***координации.*** Координацию мы понимаем как «упорядочение», согласование, соответствие каких-либо действий, функций или составных частей чего-либо. Принципа координации обеспечивает слаженное взаимодействие всех сторон рассматриваемого процесса [8].

Модель формирования профессиональной рефлексии будущего педагога включает следующие компоненты: целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный.

Необходимость выделения ***целевого компонента*** обусловлена тем, что сознательная цель в деятельности педагога определяет выбор способов, действий и выступает как средство управления, сверки результатов действий с прогнозируемым итогом.

Содержательный компонент раскрывает суть формируемого качества будущего педагога, которое может быть представлено как единство четырех сфер: познания, действия, переживания и самосознания.

По нашему мнению, в сфере познания предметом профессиональной рефлексии педагога становятся его профессиональные знания, т. е. рефлексивные процессы его сознания обращены на содержание педагогического процесса. Без рефлексивной проработки профессиональные предметные знания, из которых складываются концептуальные представления, обездвижены, и как бы «рассыпаны» в сознании, что не позволяет им стать непосредственным руководством к действию.

В сфере действия в фокусе рефлексии педагога находятся его собственные действия, направленные на реализацию задач педагогического процесса. В данном случае профессиональная рефлексия дает ключ к пониманию не только того, что делает педагог, но и как именно он это делает. Педагог изучает конкретную ситуацию, поведение, методы, приемы, действия, эффективность и достижения.

К сфере переживания мы относим способность педагога анализировать и оценивать чувства и отношения в педагогическом процессе, как свои, так и учащихся. Здесь уместно говорить о необходимости развития у педагогов таких важных качеств, как толерантность и эмпатия. В словаре толерантность рассматривается как уважительное добродушное отношение к взглядам, убеждениям, верованиям, мнениям, традициям, привычкам и поведению других людей [9]. Таким образом, для педагога толерантность проявляется в принятии инакомыслия и инакодействия ребенка, в сопереживании его чувствам и т. д. Эмпатия же – это сопереживание, сочувствие, эмоциональный отклик, отзывчивость в межличностных отношениях. Эмпатия создает благоприятные условия для раскрытия человека, которому она адресована, делает его открытым к изменению, что весьма значительно в педагогическом труде.

В Я-сфере, или сфере самосознания, рефлексия, с одной стороны, является основным механизмом установления личностной позиции (Я-самости), а с другой – обеспечивает индивидуальную способность к самоизменению. Рефлексия в сфере самосознания также связана с отражением, а затем и последующим самостоятельным конструированием личностных смыслов за других лиц; осознанием себя как самостоятельной единицы, отличной от других, обладающей собственными достоинствами и недостатками.

Исходя из того, что изначально представляемая модель является моделью процессуальной, то основное внимание мы уделяем рассмотрению ***процессуального компонента.*** Процессуальная модель разрабатывается с учетом трех составляющих процесса обучения: деятельности преподавателя, деятельности учащихся и учебных задач.

Разработанная нами модель показывает, что исходными позициями формирования профессиональной педагогической рефлексии в процессе обучения являются деятельность преподавателя и деятельность учащихся, направленные на решение общих задач становления профессиональной рефлексии у будущих педагогов. Рефлексии невозможно обучить прямыми воздействиями, это не информация, которую можно передать учащимся. Исследователи отмечают [6], что рефлексия сопротивляется насильственному воздействию, она по природе самостоятельна; она содействует тому, что свобода приобретает характер необходимости. Поэтому деятельность преподавателя видится нам как деятельность, направленная на создание условий, способствующих проявлению и развитию профессиональной рефлексии у будущих педагогов.

Развитие профессиональной педагогической рефлексии осуществляется на основе личностной рефлексии, поэтому условия, создаваемые преподавателем, должны быть направлены на решение следующих задач:

– на развитие личностной рефлексии, через погружение студентов «в себя»;

– на развитие собственно профессиональной педагогической рефлексии через погружение в профессиональную деятельность.

На основании вышеизложенного, деятельность студентов в процессе формирования профессиональной педагогической рефлексии представляется нам как деятельность, реализующаяся в трех формах: учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной. Таким образом, формирование профессиональной рефлексии у будущих педагогов должно осуществляться в процессе перехода от учебной деятельности к профессиональной, т. е. постепенного изменения, трансформации личностной позиции в профессионально-личностную. Возможность такого перехода А. А. Вербицкий видит в квазипрофессиональной деятельности, где моделируются, т. е. воспроизводятся в условиях обучения, с той или иной мерой адекватности процессы и явления, происходящие в реальной профессиональной деятельности.

Оценочно-результативный компонент определяет эффективность функционирования предлагаемой модели, связанной с разработкой соответствующих уровней сформированности педагогической рефлексии, критериев и показателей.

Разрабатывая данную модель, мы учитывали тот факт, что ***формирование профессиональной педагогической рефлексии – это не стихийный, а планомерный, целенаправленный процесс, который включает в себя ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных этапов*** [1]:

1. *Этап самопознания.* Цель – развитие общей технологии творческого поиска, выяснение личностной рефлексивной позиции студента, оценка себя как личности.

2. *Этап самосозидания.* Цель – трансформация личностной позиции сту-

дента в педагогическую позицию, проектирование себя в будущей педагогической деятельности («Я – педагог»).

3. *Этап самореализации.* Цель – развитие способности к организации образовательного пространства, рефлексии профессиональной деятельности, критичности мышления, креативности.

Согласно целям, на каждом этапе качественно преобразуются те или иные компоненты профессиональной педагогической рефлексии, а значит, можно место говорить об уровнях сформированности данного качества. Говоря о формировании, мы имеем в виду некий конечный результат, на который направлен этот процесс. Результатом формирования профессиональной педагогической рефлексии должно стать органичное становление всех компонентов профессиональной педагогической рефлексии, т. е. будущий педагог должен быть готов к осуществлению рефлексии в профессиональной деятельности во всех сферах ее проявления. Поэтому **мы выделили недостаточный, достаточный и оптимальный уровни сформированности профессиональной рефлексии педагога.** В качестве критериев выступают:

– критерий достаточности профессиональных знаний;

– критерий отношения к педагогической рефлексии, рефлексивной деятельности;

– критерий собственно рефлексивного поведения;

– критерий «самости».

При этом ***недостаточный уровень*** сформированности педагогической рефлексии характеризуется тем, что у будущего педагога отсутствует интерес к педагогической рефлексии, низок уровень профессиональных знаний; он владеет лишь отдельными способами самопознания, не может объективно оценить свои силы и возможности, проанализировать ошибки и недостатки в деятельности; имеет отрицательное отношение к самосовершенствованию, самопознанию, не видит возможности личностного самовыражения в педагогической деятельности, эмоционально неотзывчив, педагогическая направленность отсутствует.

Достаточный уровень проявляется в том, что у будущего педагога проявляется ситуативный интерес к педагогической рефлексии в зависимости от эмоциональных реакций; имеются удовлетворительные профессиональные знания и рефлексивные умения; слабо развиты умения самооценки (лишь по алгоритму); в проблемных ситуациях не активен; владеет способами самопознания; имеет положительное отношение к совершенствованию; потребность в самопознании; педагогическая направленность выражена слабо.

Оптимальный уровень сформированности педагогической рефлексии характеризуется тем, что у будущего педагога имеется устойчивый интерес к педагогической рефлексии, положительное отношение к самосовершенствованию; он владеет необходимой системой знаний и умений, разнообразными способами самопознания и самоизменения, видит перспективы саморазвития; развиты чувство удовлетворенности делом, уверенности в успехе, в собственных силах; педагог умеет управлять своими эмоциональными реакциями; оценочные действия выполняет самостоятельно, творчески, объективно и аргументировано; педагогическая направленность проявляется ярко, все действия нацелены на будущую педагогическую деятельность.

Процесс формирования педагогической рефлексии неразрывно связан с профессиональным саморазвитием, становлением профессиональной Я-концепции и креативности как особым свойством человеческого индивидуума, обусловливающим его способность проявлять социально значимую творческую активность. В связи с этим данные явления мы включили в модель формирования профессиональной педагогической рефлексии как следствия и результат постоянной, грамотной рефлексии.

Мы не без оснований полагаем, что данная модель может обогатить имеющуюся практику рефлексивной подготовки будущих педагогов и, несмотря на разнообразие трудностей, помочь будущим педагогам сделать свою будущую профессиональную жизнь более насыщенной, творческой, а значит и более счастливой.

Литература

1. **Борисова, Л. Н.** Педагогические условия развития профессиональной рефлексии у студентов педагогического колледжа: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Л. Н. Борисова. – Курск, 1999. – 16 с.

2. **Гаргай, В. Б.** Повышение квалификации учителей на Западе: рефлексивная модель обучения / В. Б. Гаргай // Педагогика. – 2004 – №2. – С. 72–79.

3. **Кан-Калик, В. А.** Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

4. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1997. – 304 с.

5. **Сластенин, В. А.** Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. уч. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

6. **Шаврина, О. Ю.** Педагогическая рефлексия учителя: монография / О. Ю. Шаврина – Уфа: Ин-т истории, языка и лит. УНЦ РАН; Стерлитамак: СГПИ, 2000. – 148 с.

7. **Щедровицкий, Г. П.** Педагогика и логика / Г. П. Щедровицкий, В. М. Розин, Н. И. Непомнящая, Н. Г. Алексеев; под общ. ред. Г. П. Щедровицкого. – М.: Касталь, 1993. – 415 с.

8. **Эрнст, Г. Г.** Развитие рефлексии будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики: дис. …канд. пед. наук: / Г. Гю Эрнст. – Барнаул, 2004. – 189 с.

9. **Энциклопедия** профессионального образования: в 3 т. – Т.2 / под ред. С. Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – 440 с.

РАЗДЕЛ X
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159. 922. 8

О. А. Кожевникова

РЕФЛЕКСИЯ И ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В СОЦИУМЕ

Современные социально-экономические, психологические условия, в которых протекает жизнедеятельность субъекта, обостряют ряд противоречий, решение которых требует от психологической науки более детального изучения адаптации детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения, и психологических условий осуществления. Такие противоречия возникают между:

– потребностью государства в адаптированных и социализированных трудовых ресурсах и ростом числа дезадаптированных лиц;

– необходимостью адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в социуме и отсутствием необходимых психосоциальных условий для ее осуществления.

Анализируя теоретическую литературу, посвященную социально-психологическим факторам адаптации личности в социуме (исходя из теоретических направлений), мы выделили психологические условия, влияющие на адаптацию личности. В рамках зарубежной психологии, психологическими условиями адаптации личности являются: эффективные психологические защиты (З. Фрейд, А. Фрейд, Г. Гартман), индивидуальные особенности, которые характеризуют самоактуализирующуюся личность, высокий показатель конгруэнтности «реального Я» и «идеального Я» (целостность Я), ценностные ориентации с точки зрения их нормативности в обществе (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм), развитые интеллектуальные способности (Ж. Пиаже, Л. Фестингер и др.)

Отечественные исследователи в основном придерживаются мнения о том, что на личностное развитие и в дальнейшем на адаптацию личности в социуме первостепенное влияние оказывают социальные условия (воспитания и обучения), а затем уже личностные (хотя личность развивается под воздействием социума). Но в последних работах (А. Налчаджана, С. Л. Ларионовой, Ю.Н. Емельянова и др.) выделяется ряд психологических условий социально-психологической адаптации, к которым относятся: ценностные ориентации (с точки зрения нормативности), Я-концепция (целостное Я, позитивное отношение к себе), рефлексия, адаптационные свойства интеллекта, индивидуальные особенности, коммуникативные способности, эмоционально-волевые особенности [2, 5, 6].

В работах Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриевой, М. В. Ромма выделяется идентичность как психологическое условие адаптации личности в современных социально-экономических условиях [3, 10].

И зарубежные, и отечественные исследователи выделяют ценностные ориентации, целостный образ Я (самотождественность), индивидуальные особенности и развитые интеллектуальные способности как психологические условия адаптации личности.

Тип идентичности, сформированный на определенном этапе онтогенетического развития, может являться как условием для адаптации индивида в обществе (при достигнутой идентичности), так и условием для возникновения дезадаптивных форм поведения (при диффузной идентичности, моратории идентичности и преждевременной остановке идентичности).

Рефлексия, выступая и как «психический процесс», и как «психическое свойство», является психологическим условием для интеграции Я в неповторимую целостность (идентичность) и, как следствие, психологическим условием для успешной адаптации личности в социуме.

С нашей точки зрения, основными психологическими условиями адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, будут личностная идентичность и рефлексия.

Под влиянием депривации, наличия психотравмирующей ситуации в анамнезе данной категории детей и нарушения привязанностей происходит формирование негативного отношения к собственной личности, спутанной идентичности (Й. Лангмейер, З. Матейчек, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых и др.), нарушение рефлексии (в оценке себя полагаются только на мнения взрослых, при этом не формируют собственное мнение о себе – это с одной стороны; с другой стороны, начиная с младенческого возраста нарушается ведущая деятельность – эмоциональное общение со взрослыми, что приводит к нарушению рефлексии на следующих этапах онтогенетического развития, так как рефлексивные механизмы формируются в общении с окружающими на ранних этапах развития личности) [4, 7, 8, 9].

Мы полагаем, что развитая рефлексия и позитивная идентичность будут способствовать повышению адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в социуме, так как при позитивной идентичности и развитых рефлексивных механизмах личность использует продуктивные стратегии социальной адаптации. При этом идентичность выступает в роли индивидуального и социального «компаса» при интерпретации всего многообразия социальных ситуаций в процессе адаптации личности.

Развитие рефлексии, создание позитивного целостного образа Я и успешная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в социуме требует разработки программы психологического сопровождения данных детей.

С целью выявления психологических условий адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также детей из семей было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 112 подростков (возраст 14–16 лет), из них 56 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и 56 детей из семей. Для проверки нашей гипотезы (личностная идентичность и рефлексия являются психологическими условиями адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей), были реализованы психодиагностические методики: «Статус идентичности по Дж. Марсиа», «Кризис идентичности по Эриксону» в модификации Р. и Г. Аминевых, «Шкала социально-психологической адапти-

рованности (СПА)», разработанная К. Роджерсом и Р. Даймондом и адаптированная Т. В. Снегиревой, «Рефлексия как психическое свойство» А. В. Карпова.

При анализе результатов применен корреляционный анализ (метод ранговой корреляции Спирмена) и метод линейной корреляции – факторный анализ. Расчеты производились при помощи компьютерной программы SPSS 11.5.

Анализ полученных данных позволил выявить в группе воспитанников школы-интерната значимые корреляционные связи между адаптивностью и достигнутой идентичностью (0,26 при $p \leq 0,05$), диффузией идентичности за счет личностных качеств (0,26 при $p \leq 0,05$), испорченной идентичностью (0,26 при $p \leq 0,05$) и рефлексией (0,25 при $p \leq 0,05$); между дезадаптивностью и диффузией идентичности (0,33 при $p \leq 0,01$), неврозом кризиса идентичности (0,26 при $p \leq 0,05$); между адаптацией и диффузией идентичности (-0,34 при $p \leq 0,01$), неврозом кризиса идентичности (-0,29 при $p \leq 0,05$).

Исходя из вышеизложенных результатов, мы можем говорить о том, что **психологическими условиями для адаптивности у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, являются достигнутая идентичность и диффузия идентичности за счет личностных качеств, испорченная идентичность, рефлексия; условиями для дезадаптивности будут диффузия идентичности и невроз кризиса идентичности.** Психологическим условием адаптации детей-сирот будет низкий уровень диффузии идентичности и невроза кризиса идентичности. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что повышение диффузии идентичности и застревание на стадии кризиса идентичности приводят к дезадаптивности и, как следствие, к снижению уровня адаптации воспитанников интерната в социуме.

Интересен тот факт, что наличие диффузной идентичности за счет личностных качеств может являться условием для адаптивности и детей-сирот и детей из семей. Данный факт может быть связан с тем, что при данном статусе идентичности для индивида характерно наличие таких личностных черт, как отчужденность, апатичность, агрессивность, которые привели к формированию именно данного статуса идентичности, что очень часто бывает в подростковом возрасте. При этом подростки удовлетворены данным образом себя, так как в сегодняшних условиях, к сожалению, именно такой образ пропагандируется СМИ. Соответственно, если общество активно поддерживает данный образ, то личность с таким статусом идентичности будет являться адаптивной. Есть единственное отличие у детей из семей: диффузия идентичности за счет личностных качеств может являться как условием для адаптивности, так и условием для дезадаптивности. Скорее всего, это зависит от того, принимают ли данный статус ребенка его близкие (родители).

Также интересным фактом является наличие прямой взаимосвязи между адаптивностью и испорченной идентичностью у детей-сирот, т. е. повышение испорченной идентичности (навешивание ярлыков, стигматизация, связанная с приписыванием человеку или проекцией на него обществом различных отрицательных характеристик) приводит к повышению адаптивности. Это можно объяснить тем, что данной категории детей, чтобы адап-

тироваться к жизни в учреждении, необходимо соглашаться и смиряться с той характеристикой личности, которая им дается окружающими.

У детей из семей обнаруживается большее число значимых корреляционных связей. Повышение показателей по достигнутой идентичности (0,31 при $p \leq 0,05$), мораторию идентичности за счет личностных качеств (0,37 при $p \leq 0,01$), преждевременной остановке (0,33 при $p \leq 0,01$) и преждевременной остановке идентичности за счет личностных качеств (0,28 при $p \leq 0,05$), диффузии идентичности за счет личностных качеств (0,28 при $p \leq 0,05$) и рефлексии (0,27 при $p \leq 0,05$) и снижение показателей по диффузии идентичности (-0,25 при $p \leq 0,05$) и испорченной идентичности (-0,32 при $p \leq 0,05$) приводят к адаптивности подростков, воспитывающихся в семье. Повышение моратория идентичности (0,33 при $p \leq 0,01$), диффузии идентичности (0,43 $p \leq 0,01$) и диффузии идентичности за счет личностных качеств (0,36 при $p \leq 0,01$), негативной идентичности (0,29 при $p \leq 0,05$), испорченной идентичности (0,26 при $p \leq 0,05$), стадии кризиса идентичности (0,46 при $p \leq 0,01$) и невроза кризиса идентичности (0,57 при $p \leq 0,01$) и снижение достигнутой идентичности за счет личностных качеств (-0,28 при $p \leq 0,05$) приводят к дезадаптивности. Повышение достигнутой идентичности (0,27 при $p \leq 0,05$) и достигнутой идентичности за счет личностных качеств (0,36 при $p \leq 0,01$), преждевременной остановки идентичности за счет личностных качеств (0,25 при $p \leq 0,05$) и снижение моратория идентичности (-0,28 при $p \leq 0,05$), диффузии идентичности (-0,44 при $p \leq 0,01$), испорченной идентичности (-0,38 при $p \leq 0,01$), стадии кризиса идентичности (-0,31 при $p \leq 0,05$) и невроза кризиса идентичности (-0,37 при $p \leq 0,01$) приводят к повышению уровня адаптации детей из семей.

Следовательно, **психологическими условиями адаптации детей из семей будут достигнутая идентичность, достигнутая идентичность за счет личностных качеств и преждевременная остановка идентичности за счет личностных качеств.**

С целью более тщательной проверки достоверности наличия психологических условий, выявленных в результате ранговой корреляции Спирмена, мы провели факторный анализ в группе детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (экспериментальной), и в группе детей из семей (контрольной). Полученные данные занесены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Результаты факторного анализа в группе детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Переменные	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
1	2	3	4	5	6
Адаптивность	0,05	0,06	**0,90**	0,007	0,14
Дезадаптивность	0,01	0,11	0,43	**0,86**	0,11

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6
Уровень адаптации	0,48	-0,04	0,29	**-0,90**	0,04
Достигнутая идентичность	0,05	-0,05	0,18	-0,20	**0,75**
Достигнутая идентичность за счет личностных качеств	0,34	-0,53	0,06	0,09	0,16
Мораторий идентичности	0,42	0,03	-0,21	0,11	**0,65**
Мараторий идентичности за счет личностных качеств	0,12	0,07	-0,09	0,19	**0,74**
Преждевременная остановка идентичности	**0,74**	0,09	-0,32	0,01	0,15
Преждевременная остановка идентичности за счет личностных качеств	**0,70**	- 0,31	0,20	-0,14	0,13
Диффузия идентичности	**0,67**	0,38	-0,29	0,35	-0,004
Диффузия идентичности за счет личностных качеств	**0,68**	0,38	0,26	-0,06	0,03
Рефлексия	-0,12	-0,24	**0,67**	-0,05	-0,15
Негативная идентичность	0,10	**0,66**	0,09	0,07	0,18
Испорченная идентичность	0,04	**0,65**	-0,46	0,01	0,20

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5	6
Стадия кризиса идентичности	0,19	**0,69**	-0,11	0,26	-0,23
Невроз кризиса идентичности	0,24	0,36	-0,30	0,36	0,30

Анализируя полученные данные (См. Таблица 1), мы видим выделение 5 факторов в группе детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В первый фактор вошли: преждевременная остановка идентичности, преждевременная остановка идентичности за счет личностных качеств, диффузия идентичности и диффузия идентичности за счет личностных качеств. Данный фактор можно назвать негативной идентичностью, и он составил 15 %. Второй фактор составил 14 %, в него вошли: негативная идентичность, испорченная идентичность и стадия кризиса идентичности; исходя из ведущих переменных данного фактора, мы можем его обозначить как «кризис идентичности». Третий фактор составил 13 %, в него вошли адаптивность и рефлексия. Четвертый фактор составил 12 %, в него вошли переменные: дезадаптивность и уровень адаптации. Пятый фактор составил 12 %, в него вошли переменные: достигнутая идентичность, мораторий идентичности и мораторий идентичности за счет личностных качеств.

Таблица 2

Результаты факторного анализа в группе детей из семей

Переменные	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
1	2	3	4	5
Адаптивность	-0,15	0,36	**0,77**	0,06
Дезадаптивность	**0,68**	-0,42	0,21	-0,05
Уровень адаптации	-0,64	**0,65**	0,30	0,07
Достигнутая идентичность	0,11	0,34	0,19	**0,76**
Достигнутая идентичность за счет личностных качеств	-0,13	**0,65**	0,06	0,30
Мораторий идентичности	**0,75**	0,08	0,35	0,23

Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5
Мораторий идентичности за счет личностных качеств	0,05	-0,10	**0,71**	0,28
Преждевременная остановка идентичности	0,32	0,52	0,35	-0,30
Преждевременная остановка идентичности за счет личностных качеств	0,18	**0,82**	-0,007	-0,04
Диффузия идентичности	**0,77**	0,02	-0,29	-0,19
Диффузия идентичности за счет личностных качеств	0,40	-0,11	**0,65**	0,25
Рефлексия	-0,04	0,26	0,27	**0,78**
Негативная идентичность	**0,69**	-0,33	-0,14	0,18
Испорченная идентичность	**0,65**	-0,33	0,06	-0,14
Стадия кризиса идентичности	**0,76**	0,14	0,16	-0,14
Невроз кризиса идентичности	**0,81**	-0,05	0,28	0,05

Анализируя полученные данные (см. табл. 2), мы видим выделение 4 факторов в группе детей из семей. Первый фактор составил 30 %, в него вошли следующие переменные: дезадаптивность, мораторий идентичности, диффузия идентичности, негативная идентичность, испорченная идентичность, стадия кризиса идентичности и невроз кризиса идентичности. Второй фактор составил 15 %, в него вошли: уровень адаптации, достигнутая идентичность за счет личностных качеств и преждевременная остановка за счет личностных качеств. Третий фактор составил 13 %, в него вошли: адаптивность, мораторий идентичности за счет личностных качеств и диффузия идентичности за счет личностных качеств. Четвертый фактор составил 11 %, в него вошли: достигнутая идентичность и рефлексия.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что результаты факторного анализа во многом подтверждают результаты ранговой корреляции Спирмена, а именно: психологическими условиями адаптивности и повышения уровня адаптации детей-сирот являются развитая рефлексия и низкий уровень дезадаптивности и диффузии идентичности, а психологическими условиями адаптации детей из семей являются достигнутая идентичность за счет личностных качеств и преждевременная остановка идентичности за счет личностных качеств.

Обращает на себя внимание тот факт, что **рефлексия является необходимым психологическим условием для формирования достигнутой идентичности у подростков, воспитывающихся в семье, а для воспитанников интернатных учреждений – условием для достижения адаптивности и повышения уровня адаптации.**

Анализируя полученные корреляционные связи и результаты факторного анализа, можно говорить о том, что наполняемость понятия адаптивности и адаптации у детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения, и детей, воспитывающихся в семье, разная, а именно у детей-сирот (так как достаточно ограничены корреляционные связи с личностными характеристиками) адаптация, скорее, есть приспособление и зависит от каких-либо внешних оценочных характеристик, и поэтому по отношению к детям-сиротам чаще употребляют термин социализация или социальная адаптация как «усвоение социальных ролей в системе общественных отношений» [1, с. 8]. У детей из семей адаптация будет связана личностными особенностями и зависит от достижения позитивной идентичности и сформированности собственных целей, ценностей и убеждений. Но у детей, воспитывающихся в семье, адаптация может носить и значение приспособления, если у них сформировалась преждевременная остановка идентичности за счет личностных качеств, т. е. подросток личностно готов принять без поиска и анализа готовые цели, ценности и убеждения своих родителей или авторитетных лиц.

Проанализировав полученные результаты, мы вынуждены резюмировать, что дети-сироты могут быть социализированными, но при этом являться дезадаптированными в обществе. О возможности такой социализации говорил А. А. Налчаджан [6, с. 28–32].

Возникает вопрос: что важнее для детей, воспитывающихся в интернатах, – возможность адаптации в социуме после выхода из образовательного учреждения и дальнейшее личностное развитие или только приспособление к окружающей действительности в стенах учреждения?

Так как в результате эксперимента мы выявили психологические условия адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, у нас возникло предположение о том, что при оказании психологической помощи и проведении систематической психокоррекционной работы с этими детьми адаптация данной категории детей может приобрести иные качественные характеристики. Мы считаем, что развитие рефлексии за счет обогащения ролевого репертуара, получение качественной и многосторонней «обратной связи» в контексте общения на тренинге, а также целенаправленный и осознанный поиск разнообразных поведенческих паттернов, прогнозирование результатов применяемых копинг-стратегий позволит воспитанникам быть социализированными и адаптированными.

Литература

1. **Дементьева, И. Ф.** Социальная адаптация детей сирот: современные проблемы и перспективы в условиях рынка / И. Ф. Дементьева // Социальная адаптация детей интернатных учреждений: сб. науч. тр. / под ред. И. Ф. Дементьевой. – М., 1992. - С. 7–34.

2. **Емельянов, С. В.** Системы, целенаправленность, рефлексия / С. В. Емельянов, Э. Л. Наппельбаум // Системные исследования. – М., 1981. – С. 7–30.

3. **Короленко, Ц. П.** Идентичность в норме и патологии / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева, Е. Н. Загоруйко. – Новосибирск: НГПУ, 2000. – 256 с.

4. **Лангмейер, Й.** Типы депривационной личности ребенка в учреждении / Й. Лангмейер, З. Матейчек // Лишенные родительского попечительства: хрестоматия / – М. : Просвещение, 1991. – С. 205 – 213.

5. **Ларионова, С. А.** Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика / С. А. Ларионова. – Белгород, 2002. – 200 с.

6. **Налчаджан, А. А.** Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджан; АН АрмССР. Ин-т философии и права. – Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1988. – 263 с.

7. **Прихожан, А. М., Толстых, Н. Н.** Дети без семьи: (Детский дом: заботы и тревоги общества) / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – М. : Педагогика, 1990. – 85 с.

8. Прихожан, А. М., Толстых, Н. Н. **Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – М. : Питер, 2005. – 345 с.**

9. **Психическое** развитие воспитанников детского дома / И. В. Дубровина, А. Г. Рузская. – М. : Педагогика, 1990. – 245 с.

10. **Ромм, М. В.** Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект / М. В. Ромм. – Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002. – 275 с.

УДК 159.923

О.Ю. Данилова

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ЕЕ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ЧЕЛОВЕКА

Не вызывает сомнений, что на сегодняшний день проблема формирования эмоционального благополучия личности находится в авангарде интересов психологической науки. Об этом свидетельствует большое количество работ как зарубежных, так и отечественных исследователей. Ученые, работающие в области изучения данной проблемы, выявили, что эмоциональное благополучие – это комплексное и многоаспектное психологическое понятие, которое в настоящее время детально изучается по трем научным направлениям: социально-психологическому, психоаналитическому и психофизиологическому.

Представители **социально-психологической школы** (Аргайл М., [1]; Бернс Р., [2] и др.) связывают эмоциональное благополучие с социальными и психологическими факторами – наличием устойчивого положения в обществе, социальной удовлетворенностью, общим психоэмоциональным статусом личности (высокой самооценкой, позитивной Я-концепцией, правильно сформированной идентичностью).

Психоаналитическая концепция относительно психологической природы эмоционального благополучия в лице М. Кляйн [5], В. Оклендер [7] и др., вскрывает причинно-следственную связь между эмоциональным благополучием, особенностями протекания раннего периода развития личности и соматическими патологиями.

Психофизиологические представления об эмоциональном благополучии (Бехтерев В. М.,[3]; Симонов П. В.,[10] и др.) свидетельствуют о тесной взаимосвязи физического и психологического здоровья человека. Науке не известны нервные расстройства, возникшие вследствие большой радости, вся клиника неврозов базируется на отрицательных эмоциях [10].

Однако достаточное количество подходов и представлений по данной проблеме отнюдь не означает, что феномен эмоционального благополучия личности изучен в психологии глубоко и содержательно. Прежде всего, обращает на себя внимание факт отсутствия в исследованиях проблемы дифференциации средств, приемов и методов в процессе психокоррекции эмоциональной сферы личности с учетом ее индивидуальных и типологических особенностей. В психологии по-прежнему остается неразрешенной проблема учета психологических характеристик и свойств личности, когда идет речь о средствах и способах формирования ее эмоционального благополучия.

В связи с этим нами было проведено исследование, направленное на выявление основных типов эмоционального благополучия личности, которое позволило в дальнейшем наметить перспективу подбора адекватных психологических средств и приемов, направленных на формирование и коррекцию эмоциональной сферы человека.

Целью нашего исследования было выявление типов эмоционального благополучия личности, описание их психологических характеристик и свойств для качественного выбора средств и приемов психологического воздействия на психоэмоциональную сферу каждого типа испытуемых. Исследование проходило на базе общеобразовательной школы № 29 г. Новокузнецка, в котором приняли участие 120 учащихся 10–11-х классов в возрасте от 15 до 17 лет.

Основным критерием для выявления типологии эмоционального благополучия явился показатель эмоционального благополучия, который определялся с помощью авторской методики оценки эмоционального благополучия личности [4].

В ходе экспериментальной работы было обнаружено, что в нашей выборке существуют респонденты, у которых показатель эмоционального благополучия проявляет похожие тенденции. В связи с этим мы выделили 4 основных типа «поведения» (динамики) этого показателя у испытуемых данной выборки, которые в дальнейшем будут именоваться как типы эмоционального благополучия личности либо как типы психоэмоционального статуса личности.

Тип 1 (позитивные тенденции). В данный тип вошли респонденты с позитивной динамикой показателя эмоционального благополучия. Это означает, что в процессе психологического эксперимента (тренингового воздействия) уровень эмоционального благополучия этих испытуемых постепенно повышался.

Тип 2 (пикообразные тенденции). Данный тип динамики показателя эмоционального благополучия представляет собой так называемые «пикообразные» тенденции. Это означает, что на определенных этапах тренингового воздействия уровень эмоционального благополучия этих испытуемых либо резко повышался, либо резко снижался с определенной периодичностью.

Тип 3 (стабильные тенденции). Такой тип динамики показателя эмоционального благополучия характеризуется тем, что его уровень у испытуемых, вошедших в этот тип, на протяжении всего эксперимента оставался на среднем уровне без каких-либо резких колебаний (спадов либо падений).

Тип 4 (стабильно высокие тенденции). В этот тип вошли испытуемые со стабильно высокими значениями эмоционального благополучия. Здесь мы имеем дело с людьми, уровень эмоционального благополучия которых на протяжении всего эксперимента колебался на высоких значениях и практически не изменялся.

С помощью методик исследования психологический свойств и состояний личности (Кеттелл, Рабинович, Люшер и др.) нам удалось составить психологические портреты каждого из перечисленных типов, необходимые в конечном счете для того, чтобы на основании этих данных адекватно выбирать средства и способы психологического воздействия, направленные на формирование эмоционального благополучия испытуемых [6].

Переходим к описанию каждого из указанных типов в отдельности.

Тип 1. У испытуемых этого типа умственные способности выше, чем у выборки в целом, они быстрее соображают, лучше понимают абстракции, у них шире интеллектуальные интересы и т. д. Они более активны, оптимистичны и беспечны, чем другие (высокие F, B и H по Кеттеллу). Легче вступают в контакты, быстрее забывают о неудачах, более мобильные и смелые, чем испытуемые основной выборки. Низкое значение фактора G говорит о том, что люди этого типа не просто имеют слабое суперэго, но такие качественные характеристики, как непостоянство, переменчивость мнения, легкомысленность, безответственность, небрежность, склонность к аморальным поступкам, проявляются сильнее, чем у других. Низкие значения по фактору I свидетельствуют о решительности, упорстве, реалистичности. Они представляют собой людей самоуверенных, спокойных, самонадеянных, бесстрашных, беззаботных, активных, энергичных, уверенных в себе и своих силах [8].

Представители данного типа больше склонны испытывать положительные эмоции, чем отрицательные. Фон настроения в целом носит позитивный характер (методика выявления доминирующих эмоциональных состояний). Люди этого типа принимают себя такими, какие они есть, их самооценка устойчива к воздействию внешних факторов. Выявлен также высокий уровень самоактуализации. Например, показатели по шкале «Принятие

агрессии» означают, что эти учащиеся не скрывают своей агрессивности от себя и других, менее, чем остальные, подавляют ее в себе. Больше, чем другие, понимают, что агрессивность и гнев свойственны природе человека и могут проявляться в межличностных контактах. Это усиливается высокими значениями проявления эмоции «гнева» (тест Рабинович [6]). Мы полагаем, что здесь может идти речь о так называемом конструктивном гневе, «отреагировании» или выходе отрицательных эмоций без ущерба для себя и угрызений совести (низкий фактор О по Кеттеллу).

Испытуемые этого типа руководствуются своими принципами и желаниями, не идут на поводу у окружающих. Принимают решения по принципу «что им нравится или не нравится», имеют на все свое собственное суждение. Они обладают хорошей способностью реагировать на меняющуюся ситуацию, умеют осмысливать и связывать противоречивые жизненные явления, их поведение более гибко, более пластично, они отличаются меньшим догматизмом, чем другие, одновременно более чувствительны к своим переживаниям и потребностям, более спонтанно выражают свои чувства. У них хороший творческий потенциал, они меньше нуждаются в поддержке, чем основная выборка. Слабым местом, которое мы обнаружили в результате исследования, является низкий показатель по шкале «познавательные потребности» (тест самоактуализации [6]) при высоком факторе В (Кеттелл). Низкий показатель и по опроснику «Определение уровня мотивации достижения успеха» [6]. Мы полагаем, что это связано не столько с личностными характеристиками, сколько с внешними факторами (стандартные способы изложения учебного материала, обстановка в классе и школе, взаимоотношения с учителями и др.). Тревожность у представителей 1 типа невелика как в сравнении со среднегрупповыми значениями, так и со значениями остальных типов [9]. Внутритестовые показатели тревожности также не вызывают опасений. Однако они проявляют повышенную тревожность по поводу оценок своих поступков, мыслей со стороны окружающих, боятся их негативных оценок.

Итак, мы имеем достаточно яркую и целостную психологическую характеристику представителей 1 типа. Здесь все достаточно логично, много показателей с высокими значениями и один как бы дополняет другой. *В данном случае мы имеем дело с честолюбивыми, мобильными и жизнерадостными людьми с высокими умственными способностями, насыщенной эмоциональной сферой, не лишенными упорства и одновременно с низкими познавательными потребностями, невысокой мотивацией достижения успеха и повышенной чувствительностью к оценкам окружающих.*

Тип 2. Для людей, вошедших в этот тип, характерны богатство и яркость эмоциональных переживаний. Их чувства проявляются естественно и непринужденно. Они более чутки и внимательны как к собственным переживаниям, так и к переживаниям других людей. Они более активны, чем группа в целом, более успешны в установлении контактов, любят работать с людьми, с готовностью участвуют в групповых беседах и мероприятиях. Для них характерны также изменчивость настроения, беззаботность, чувственная доступность, меньшая надежность в работе, которая требует точности и строгого выполнения обязанностей (высокий фактор А по Кеттеллу [8]).

Одновременно им присущи эмоциональная зрелость, спокойствие, постоянство интересов. Они настойчивы, упорны, умеют держать себя в ру-

ках, более реалистично смотрят на вещи, чем остальная выборка, лучше осознают требования действительности, не скрывают от себя собственных недостатков и не расстраиваются из-за пустяков (высокий фактор С). Такие черты, как властность, стремление к самостоятельности, независимости, пренебрегание социальными условиями и авторитетами, у данного типа проявляются гораздо сильнее, чем у представителей основной выборки. Они действуют более смело, живут по своим законам и соображениям, более агрессивно отстаивают свои права и испытывают сильную потребность в автономии. Пробивные, неуступчивые и менее податливые, чем остальные (высокие значения по фактору Е). Их можно характеризовать также как людей смелых, общительных, дружелюбных, импульсивных, которые больше, чем остальные, любят быть на виду, тяготеют к риску и острым ощущениям. Более свободно вступают в контакты, не испытывают трудностей в общении, охотно и много говорят, быстрее забывают о неудачах, менее восприимчивы к угрозе и более «толстокожи», чем другие. Наряду с этим они эмоционально напряжены, часто испытывают состояние возбуждения и беспокойства. Они более раздражительны и нетерпеливы, чем группа в целом, больше подвержены страхам и внутренним расстройствам. Испытуемые, вошедшие в этот тип, более, чем остальные, склонны к чувству вины, депрессиям и колебаниям настроения.

Выявлено также, что данный тип имеет одинаковую склонность к проявлению положительных (радость) и отрицательных эмоций (в данном случае печаль), причем это выражается сильнее, чем у остальных. Испытывать сильный гнев и страх для представителей данного типа не характерно.

В целом мы можем говорить о низком уровне самоактуализации представителей данного типа. Это выражается в том, что они хуже ориентируются во времени, т. е. живут либо прошлым, либо будущим, склонны зацикливаться на пережитых ошибках и неудачах или строить нереальные планы на будущее. Они в большей степени, чем другие, нуждаются в поддержке со стороны окружающих, ориентируются на их мнение, а не на свое собственное, испытывают сложности в установлении контактов. Выявленная высокая самооценка является нестабильной и может понижаться и быть неустойчивой при воздействии внешних факторов (наказание – поощрение, стрессовые ситуации, ситуации успеха и т. д.).

Представители 2-го типа демонстрируют достаточно высокую тревожность. Их показатель выше среднегруппового и выше, чем, например, у 1-ог типа. Более того, все внутритестовые показатели также завышены. Это означает, что представители данног типа больше, чем другие, испытывают тревогу, связанную со школой, переживают больше отрицательных эмоций, связанных с установлением контактов, в особенности со сверстниками [9].

Выявлена высокая тревожность, связанная с потребностью достижения успеха. Их негативные переживания и страхи намного больше, чем остальным, не позволяют развить в полной мере свои способности и добиться успеха. Наряду с этим учащиеся данного типа боятся ситуаций проверки знаний, тревожатся по поводу оценок со стороны окружающих, болезненно воспринимают негативные суждения в свой адрес и испытывают проблемы в общении с учителями.

В этом случае мы видим достаточно противоречивую психологическую картину представителей 2-го типа: высокая потребность в достижении ус-

пеха и страхи, блокирующие реализацию этой потребности (низкие показатели по тесту «самоактуализации» [6]). Однако общий низкий уровень самоактуализации отнюдь не говорит об удовлетворенности учащихся 2-го типа существующим положением. Как раз наоборот, они хотели бы достигать большего, но повышенная тревожность, связанная с различными аспектами школьной жизни, а также некоторые личностные показатели [8] мешают самореализации. Высокую тревожность, например, подпитывают высокие факторы О и Q4. Склонность представителей этого типа часто испытывать эмоцию «печали» создает еще большую внутреннюю и эмоциональную напряженность. *О противоречивости и сложности эмоциональной сферы этих испытуемых свидетельствует повышенная тревожность о неудовлетворенности своим положением и сильное стремление к успеху; при высоких показателях радости – одновременная склонность к депрессии и печали, общительность и сложность в сфере контактов; стремление к самостоятельности и независимости наряду с необходимостью в поддержке со стороны окружающих; утонченность и одновременно «толстокожесть» эмоциональной сферы.*

Тип 3. Для людей данного типа характерен высокий самоконтроль поведения и сильная воля. Они организованны, умеют контролировать свои эмоции. Ориентируются на моральные требования общества, строго их соблюдают и беспокоятся о впечатлении, производимом своим поведением, о своей общественной репутации [8]. Речь идет о высокой психической напряженности, раздражительности, страхе и внутреннем расстройстве. Эти люди быстрее утомляются, устают. Для них характерен также пониженный фон настроения (высокие Q3 и Q4 по Кеттеллу). Низкие значения фактора I говорят о жестокости, упорстве, цинизме и реалистичности. Испытуемые этого типа больше подчиняются логике и рассудку, чем эмоциям и чувствам. Отсутствие интуиции говорит о преобладании левополушарного механизма. Они спокойны, самонадеянны, самоуверенны и не склонны к чувству вины.

Результаты обработки данных показали, что представители этого типа более склонны испытывать отрицательные эмоции, чем положительные, общий фон настроения тяготеет, скорее, к заниженному, чем к завышенному. Однако стоит отметить, что у этого типа нет так называемой расзбалансировки эмоций, как, например, у 2-го типа. Их эмоциональный фон как бы усреднен, нет слишком низких или слишком высоких значений, они не склонны испытывать сильные эмоции (слишком сильно радоваться или сильно огорчаться). Данные методики «Оценка уровня самоактуализации» [6] только подтверждают данные теста Кеттелла [9] о нечувствительности эмоциональной сферы этих испытуемых как к собственным переживаниям, так и к переживаниям других людей. По сути, их эмоциональная сфера заблокирована и нечувствительна к внешним воздействиям.

Обращает на себя внимание тот факт, что представители этого типа меньше, чем остальные, уважают и любят себя, но больше, чем другие принимают себя такими, какие они есть, со всеми достоинствами и недостатками. С одной стороны, они склонны недооценивать себя, с другой – мы видим людей с хорошо развитой рефлексией, проявляющими повышенные требования к себе и окружающим. Они более зажатые и закомплексованные по

сравнению со сверстниками. Высокие Q3 и Q4 (по тесту Кеттелла) не позволяют им вести себя более раскрепощено и раскованно. Эта маска «правильных» людей вызывает напряжение и страх (тест Рабинович [6]), а также повышенную тревожность относительно самовыражения (тест школьной тревожности Филипса [9]). Поэтому психологическая работа должна быть направлена именно на ослабление внутреннего напряжения. Вызывают опасения такие повышенные внутритестовые показатели тревожности, как «переживание социального стресса», «страх самовыражения» и «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» (остальные показатели тревожности в норме). Это говорит о том, что причиной внутреннего напряжения является не сама тревожность, а другие личностные показатели, описанные нами выше. Мотивация достижения успеха – в норме. Небольшая разница со среднегрупповым значением подтверждает мысль о том, что они адекватно оценивают свои возможности, при этом есть тенденция к росту и развитию.

Таким образом, мы имеем достаточно целостную, не противоречивую психологическую характеристику представителей 3-го типа. Для них не характерна такая живость и яркость эмоциональной сферы, как у 1-го типа, у них отсутствуют эмоциональные кризы, присущие 2-му типу. Собственно говоря, они вообще больше подчиняют себя логике и рассудку, обладают хорошо развитой рефлексией, больше склонны испытывать отрицательные эмоции, чем положительные, можно сказать, что они даже боятся сильных всплесков эмоций и в своей деятельности не склонны опираться на них. Самооценка, скорее снижена, чем завышена, они более критичны к себе и окружающим. Проблемной зоной является чрезмерная зажатость и закомплексованность учащихся, вошедших в этот тип. Обращаться с их эмоциональной сферой необходимо с особой деликатностью и тактичностью, т. к. они легко обижаются и впадают в уныние, несмотря на внешнюю жесткость и самообладание.

Тип 4. Характеризуя этот тип, мы видим перед собой бодрых, активных, беспечных, легко воспринимающих жизнь людей. Они серьезно не задумываются над событиями, строят жизнь по принципу «авось пронесет». Люди этого типа имеют в основном более простой, более оптимистичный характер, их беспечное отношение к жизни связано с меньшими стремлениями. Они разговорчивы, доверчивы и жизнерадостны (высокие значения фактора F по Кеттеллу). Одновременно с этим они упорны, тверды, реалистичны, стремятся к независимости, низкий показатель по фактору I говорит об отсутствии интуиции. Низкие значения фактора B свидетельствуют о неумении мыслить абстрактно, схватывать новое, находить нестандартные решения. Люди с низкими значениями по этому фактору медленнее обучаются, склонны воспринимать все буквально и конкретно. Это может свидетельствовать также об эмоциональной дезорганизации и прямолинейности мышления [8].

У представителей 4-го типа все эмоции, как положительные, так и отрицательные, превышают среднегрупповые значения, т. е. находятся как бы на «пике переживания». Они с одинаковой силой способны радоваться, гневаться, испытывать страх и печаль [6]. Уровень самоактуализации учащихся этого типа превышает средний уровень, т. к. почти все показатели либо

находятся на одном уровне со среднегрупповыми, либо их превышают. В частности представители 4-го типа более контактны, чем остальные, лучше понимают человеческую природу, считают, что в человеке больше хорошего, чем плохого. Учитывая высокие показатели по проявлению эмоции «гнева» (тест Рабинович [6]) и «принятия агрессии» (тест самоактуализации [6]), можно предположить, что в некоторых провоцирующих ситуациях могут быть вспышки неконтролируемого гнева и ярости. Выявлено также, что испытуемые этого типа склонны жить прошлыми неудачами и обидами, их поведение менее адаптивно и менее гибко, они хуже адаптируются к новым жизненным ситуациям, мыслят прямолинейно (низкий фактор В по Кеттеллу), не могут принять себя такими, какие они есть, и меньше, чем остальные, любят и уважают себя. В целом сочетание низкого самоуважения и низкого самопринятия говорит как о низкой самооценке, так и о плохо развитой рефлексии [6].

Данный тип демонстрирует самую высокую по сравнению с другими типами тревожность, в особенности по внутритестовому показателю «Общая тревожность в школе» [9], т. е. его представители испытывают отрицательные эмоции, связанные с различными ситуациями школьной жизни, а также переживают сильный страх в ситуации проверки знаний. Возможно, это связано как с внутренними, так и с внешними факторами (система подачи и проверки учебного материала, семейная обстановка, состояние здоровья и т. п.). Вместе с тем они мало беспокоятся о том, что о них подумают или как их оценят другие, не испытывают дискомфорта по поводу неудач, о чем говорит показатель мотивации достижения успеха, который равен среднегрупповому (т. е. особой потребности ставить перед собой цели и их достигать у этого типа не имеется).

На первый взгляд, просматривается как бы простая эмоциональная организация представителей 4-го типа. У них нет особых противоречий или эмоциональных кризов, как у 2-го типа испытуемых, однако имеет место максимализм в проявлении эмоций, как положительных, так и отрицательных. Тот факт, что показатель эмоционального благополучия оставался на протяжении всего эксперимента на самых высоких значениях, с одной стороны, может говорить об эмоциональном благополучии и внешнем отсутствии проблем. Но полученные данные опровергают это положение. Полагаем, что за внешним «все хорошо и все нипочем» скрываются низкая самооценка, высокая тревожность, низкая способность к рефлексии и отсутствие стремлений.

Итак, мы описали основные психологические характеристики и свойства, а также ключевые проблемные зоны, присущие тому или иному типу испытуемых. Это позволяет нам выделить, классифицировать и упорядочить психологические средства и приемы, направленные на формирование эмоционального благополучия представителей каждого типа в отдельности и сформулировать **9 принципов формирующего воздействия, на основании которых известные в литературе средства и приемы будут наиболее эффективными:**

1. *Индивидуальный – групповой режим.* Это принцип, с помощью которого мы определяем, в каком режиме эффективнее работать с тем или иным типом испытуемых.

2. *Особенности установления раппорта* (франц. rapport – связь, контакт).

Принцип, определяющий время, требуемое на установление доверительного контакта с тем или иным типом испытуемых.

3. *Бифокальный подход*, означающий необходимость одновременной работы с испытуемыми и их близкими (в нашем случае с родителями). Важен в тех случаях, когда эффективность психологического воздействия подкрепляется не только работой с самими испытуемыми, но и с их семьей.

4. *Интерпретация* ситуаций экспериментальной работы и отдельных упражнений необходима для осознания испытуемыми негативных стереотипов своего поведения и активного отказа от них.

5. *Новизна – консерватизм методов*. Данный принцип необходим для того, чтобы определить характер воздействия на эмоциональную сферу представителей каждого типа в отдельности с точки зрения либо новизны и нестандартности, либо стандартности и консерватизма.

6. *Значимость процесса тестирования.* Этот принцип предусматривает субъективную значимость процесса тестирования для испытуемых и непосредственное влияние процедуры тестирования на формирование эмоционального благополучия.

7. *Директивность – недирективность*. Принцип директивности – недирективности введен с целью воздействия на мотивационно-потребностную сферу испытуемых.

8. *Рациональность – иррациональность.* Имеется ввиду использование либо «левополушарных», либо «правополушарных» средств психологического воздействия. Это один из ключевых принципов, так как непосредственным образом взаимосвязан с индивидуальными и личностными особенностями испытуемых, в частности со стратегией познания окружающей действительности (правополушарной либо левополушарной).

9. *Психологические школы и подходы.* Необходим для определения направления работы с каждым из выделенных типов.

В заключение стоит отметить, что специалистам, работающим в области психотерапии и психокоррекции, при подборе психологического инструментария необходимо обращать особое внимание на индивидуально-типологические особенности и проблемные зоны личности, поскольку их игнорирование может привести к серьезным последствиям для психического и эмоционального здоровья человека.

Литература

1. **Аргайл, М.** Психология счастья/М. Аргайл. – 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. – 271 с.

2. **Бернс, Р.** Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс,1986. – 416 с.

3. **Бехтерев, В. М.** Объективная психология / В. М. Бехтерев. – М.:Наука, 1991. – 480 с.

4. **Данилова, О. Ю.** Методика оценки эмоционального благополучия личности / О. Ю. Данилова, С. А. Дружилов // Объединенный научный журнал. – М.: 2003. – №23(81). – С.27-31.

5. **Кляйн, М.** Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников / М. Кляйн. – СПб.: Изд. Б.С.К., 1997. – 96 с.

6. **Никифоров, Г. С.** Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Г. С. Никифоров, М. А. Дмитриева, В. М. Снетков. – СПб.: Речь, 2003. – 448 с.

7. **Оклендер, В.** Окна в мир ребенка: руководство по детской психотерапии / В.Оклендер. – М.: КЛАСС, 2001. – 336 с.

8. **Рукавишников, А. А.** Факторный личностный опросник Р. Кеттелла. Метод. руководство / А. А. Рукавишников, М. В. Соколова. – СПб, ИМАТОН, 1998. – 96 с.

9. **Римский, Р. Р.** Альманах психологических тестов / Р. Р. Римский.–М.: КСП,1996. – 400с.

10. **Симонов, П. В.** Теория отражения и психофизиология эмоций / П. В. Симонов. – М.: Наука, 1970. – 297 с.

РАЗДЕЛ XI
ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК 371.7

С. Г. Сериков, О. А. Клестова, М. Е. Коржова

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ СОЧЕТАНИЯ УМСТВЕННЫХ И ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК УЧАЩИХСЯ В ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Трактуя здоровьесбережение с позиции решения образовательных задач с учетом состояния здоровья учащихся и с целью его неухудшения, можно прогнозировать, что паритетное сочетание умственных и физических нагрузок способствует повышению эффективности взаимодействий между педагогами и учащимися в плане сохранения их здоровья и достижения соответствующего уровня образованности [6]. Поэтому исследование на теоретическом уровне сущности сочетания умственных и физических нагрузок как одной из концептуальных идей здоровьесберегающего образования представляется актуальным.

Общеизвестно, что в случае, когда человек сочетает умственный труд с физическим, происходит смена нагрузок, в том числе и смена групп мышц, выполняющих работу. Целесообразность реализации такого рода попеременной работы мышц впервые обосновал еще И. М. Сеченов, подтвердив это соответствующими опытами [9]. Их результаты дали основание сделать вывод о том, что переключение с одного вида деятельности на другой является отдыхом, получившим название активного. Более того, активный отдых, например, смена умственного труда физическим и наоборот, способствует более быстрому восстановлению организма, нежели пассивный отдых, подразумевающий полное бездействие. Это явление обусловлено физиологическим законом нервной индукции, согласно которому противоположные процессы возбуждения и торможения, протекающие одновременно в разных участках центральной нервной системы, взаимно усиливают друг друга.

На основании закона индукции, чередование процессов возбуждения и торможения может усилить нервные процессы и, следовательно, повысить работоспособность [5]. Соответственно, **чередуя умственный и физический труд учащихся в образовательном процессе, можно добиться более быстрого и эффективного восстановления, избежать в ряде случаев перехода как умственного, так и физического утомления в состояние переутомления.** Поэтому такого рода сочетания нагрузок имеют важное значение в обеспечении здоровьесбережения учащихся.

Говоря о целесообразности сочетания умственного и физического труда школьников, следует отметить, что в образовательном процессе в той или иной мере имеют место оба этих вида активности. Однако умственная деятельность явно преобладает над двигательной. Поэтому с точки зрения здоровьесбережения в образовании возникает объективная необходимость определенным образом компенсировать существующее несоответствие объе-

мов умственной и физической нагрузки с целью достижения их паритетности. Необходимо добиваться того, чтобы в процессе выполнения своих функций в образовательном процессе учащиеся выполняли такой объем двигательной активности, который способствовал бы эффективной «разрядке» повышенной напряженности, возникающей при выполнении умственной работы, снятию наступающего утомления и готовил бы их к дальнейшей, не приносящей ущерба здоровью, мыслительной деятельности в рамках усвоения социального опыта по всем образовательным областям, входящим в базисный учебный план.

В связи с этим необходимо определиться с возможностями компенсирования существующего превышения умственных нагрузок над физическими, помня, однако, о необходимости обеспечения усвоения школьниками минимума содержания по всем образовательным областям, установленного Государственным образовательным стандартом. Другими словами, соответствующие возможности важно определять с учетом принципа опоры на целесообразность и природосообразность [6]. Имеет смысл говорить о нежелательности существенного преобладания умственной активности над двигательной. В то же время не следует увлекаться наращиванием физических нагрузок в ущерб познавательной активности школьников.

Однако с точки зрения здоровьесбережения учащихся в образовательном процессе недостаточно говорить только лишь об обязательном присутствии в нем и умственных, и физических аспектов в объемах, не допускающих существенного уклона ни в ту, ни в другую сторону. Речь здесь следует вести, прежде всего, о сочетании умственных и физических нагрузок учащихся. Это подразумевает последовательное проявление ребенком умственной и физической активности в дозах, не составляющих угрозу для здоровья. При этом основным критерием в оценке допустимости соответствующих проявлений с точки зрения сохранения здоровья учащихся служит степень их утомления при выполнении как умственных, так и физических нагрузок.

В процессе проявления познавательной или двигательной активности естественным образом с течением времени наступает состояние утомления. **Воспринимаемые учащимися физические или умственные нагрузки можно считать безопасными с точки зрения сохранения здоровья, если развивающееся в процессе их выполнения** утомление не ведет к переутомлению. В соответствии с этим сочетание данных нагрузок с позиции здоровьесбережения школьников предполагает прекращение выполняемого вида деятельности при наступлении утомления и переход к другому виду.

При этом сочетание умственных и физических нагрузок учащихся в рамках образовательного процесса предполагает наличие определенной переходной фазы между занятиями мыслительной и физической деятельностью. Делая такое утверждение, мы исходим из того, что переход от умственной активности к двигательной и наоборот требует определенного психологического настроя. Действительно, ребенку или подростку бывает сложно мгновенно перестроиться с одного вида активности на другой. Практика показывает, что сразу после проведения тех или иных физических упражнений, подвижных игр школьники с видимым усилием и неохотой берутся за выполнение чисто учебных функций. Их эмоции находятся в возбужденном

состоянии, внимание не настроено на усвоение учебного материала. Можно наблюдать и такую картину, когда, будучи под впечатлением полученной на занятиях по тому или иному предмету информации, учащиеся с трудом могут отвлечься от ее осмысления и переключиться на другой учебный предмет или на другой вид активности, т. е. с умственной на физическую.

Таким образом, целесообразно предусматривать своего рода переходные моменты, в течение которых осуществляется перестройка психических процессов с одного вида активности на другой, учащийся внутренне подготавливается к другой работе, получает положительный настрой на ее выполнение. Последнее очень важно, поскольку при резком переходе от умственного труда к физическому и наоборот может возникнуть негативное отношение к предстоящей работе, нежелание ее выполнять. При таком негативном настрое у учащихся не достигается полный эффект от смены видов деятельности с точки зрения снятия утомления и предотвращения переутомления, идущего в ущерб здоровью. Их умственная работа менее эффективна с точки зрения присвоения образованности, а двигательная активность, когда она вынужденна, не способствует в достаточной мере снятию умственного утомления, не дает ожидаемых результатов с точки зрения развития, укрепления и оздоровления организма.

В связи с этим **сочетание умственных и физических нагрузок учащихся в их взаимодействиях с педагогами целесообразно реализовывать в виде своеобразной триады, звеньями которой являются умственная работа, психологический настрой на смену видов деятельности и двигательная активность.** При этом в данной цепочке умственные и физические нагрузки меняются местами, но между ними всегда должен присутствовать переходный момент, предполагающий психологический настрой. Роль педагога в данном случае состоит в том, чтобы помочь учащимся перестроиться с одного вида активности на другой, подготовить их к положительному восприятию предстоящей смены видов деятельности, для того, чтобы обеспечить как эффективное решение образовательных задач, так и сохранение здоровья подрастающего поколения [8].

Естественно, соотношение соответствующих звеньев триады различно для тех или иных школьников. Данные различия обусловлены как возрастными, так индивидуальными особенностями. Возрастные особенности развития школьников и их влияние на процессы умственного и физического утомления достаточно подробно изучены в трудах по физиологии и гигиене детей и подростков, поэтому мы не будем останавливаться на них. Индивидуальные же особенности в определении дозы умственной или физической активности, не составляющей угрозу переутомления, выражаются, на наш взгляд, посредством трех основных проявлений. Это состояние здоровья в широком смысле, уровень успешности каждого конкретного учащегося в образовании и его отношение к различным видам активности, выражающееся в наличии потребностей к тем или иным видам умственной или физической деятельности [6].

Относя состояние здоровья конкретного школьника к индивидуальным особенностям, определяющим допустимые дозы умственной и физической активности, мы подразумеваем состояние различных физических, психических и духовно-нравственных свойств личности. Их

сочетание сугубо индивидуально. При этом зависимость допустимых доз нагрузки от физического здоровья определяется не только наличием каких-либо заболеваний, отклонений от норм физического развития, но и типом телосложения, конституции, индивидуальными особенностями протекания различных физиологических процессов в организме и т. п.

В этом плане и индивидуальные показатели психического здоровья учащихся следует рассматривать не только с точки зрения тех или иных отклонений в психическом развитии, стрессовых состояний, психической дезадаптации, но и соотносить их с индивидуально-типологическими особенностями психики. Известно, что данные особенности в значительной мере определяют проявляемый учащимися уровень двигательной активности, потребность в ней, терпеливость при наступлении как физического, так и умственного утомления, а следовательно, и работоспособность в мыслительной и физической деятельности [4].

По всей видимости, в какой-то мере на величину индивидуальной допустимой дозы нагрузок оказывает влияние и духовно-нравственное здоровье учащегося. Оно проявляется, в частности, в том или ином уровне развития чувства долга, ответственности как за усвоение каких-то новых знаний и приобретение личного опыта в социально приемлемых проявлениях, так и за сохранение своего здоровья и, по возможности, здоровья партнеров по образованию [6]. Если эти качества у школьника развиты достаточно высоко, то это, по всей видимости, способствует увеличению доз умственной и физической активности без угрозы для его здоровья. В противном же случае, когда учащийся не в полной мере принимает как данность необходимость активной деятельности с целью присвоения соответствующего уровня образованности и сохранения здоровья, такие дозы, скорей всего, меньше. При этом ребенок сознательно или неосознанно пытается противодействовать «излишним», на его взгляд, нагрузкам в образовании, и принуждение к их восприятию может вызывать негативные последствия для его здоровья вообще.

Как уже было сказано, **индивидуальные дозы проявления учащимися умственной или физической активности, не составляющие угрозу для здоровья, зависят также от уровня успешности конкретного учащегося в образовании.** Речь здесь идет, в частности, о том, что в силу индивидуальных особенностей каждому школьнику легче или труднее дается усвоение социального опыта в образовательном процессе. Это может распространяться на все образовательные области или же на некоторые. В первом случае учащийся достаточно легко осваивает весь материал, предъявляемый педагогами. Во втором – легко дается освоение лишь некоторых дисциплин или образовательных областей, а изучение остальных требует достаточно высоких усилий. Возможен и такой вариант, когда тому или иному школьнику нелегко дается учение вообще, независимо от предмета.

Для рассмотренных трех вариантов допустимые дозы нагрузок разные [8]. Логично предположить, что в первом случае доза умственной нагрузки, не приносящая вреда здоровью, достаточно высока. У такого учащегося дольше других не наступает умственное утомление, он может, не утомляясь, освоить больший объем материала. Для таких школьников соотношение допустимых доз умственной и физической активности, по всей видимости, стре-

мится к преобладанию первой. Другими словами, при одинаковом для всех учащихся одной и той же параллели объеме учебного материала такие школьники в меньшей степени испытывают умственное утомление, и чтобы снять его, им нужен меньший объем двигательной активности. Во втором случае величина допустимой дозы умственных нагрузок зависит от изучаемого предмета. Проявляя умственную активность в рамках освоения предмета, который дается относительно легко, такой школьник нуждается в соотношении умственных и физических нагрузок по первому варианту. В процессе занятий по трудному для него предмету он может быть утомлен в гораздо большей степени, и чтобы снять наступившее умственное утомление, ему необходим более длительный период двигательной активности. Наконец, в третьем варианте учащийся, воспринимая одинаковый для всех объем материала, утомляется быстрее других в процессе любых занятий, требующих интенсивной мыслительной деятельности. Для его восстановления требуются более частые смены деятельности с умственной на физическую и в целом более длительный период двигательной активности.

В более широком смысле успешность учащихся в образовательном процессе предполагает достижение результата, который оправдывает или превосходит ожидания окружающих или самого человека [1]. В этом плане следует говорить не только об успехах в учении, которые оправдывают социальный заказ, ожидания педагогов, родителей, самого учащегося, но и в целом об успешности отношений с собой и с окружением. Данные отношения проявляются во взаимодействиях педагогов и учащихся, которые не ограничиваются лишь рамками изучения тех или иных образовательных дисциплин. Поэтому успехи учащихся, имеющие место в их дополнительном образовании и во внеучебной деятельности, также могут определенным образом влиять на объем дозы нагрузок, не составляющих угрозу для здоровья. К таким успехам можно, например, отнести победы в конкурсах, соревнованиях, олимпиадах и многое другое. Безусловно, это стимулирует ребенка на проявление более высокой активности, создает благоприятный эмоциональный настрой, что, по всей видимости, способствует увеличению дозы той или иной активности без вреда для здоровья учащегося.

Еще один аспект, определяющий индивидуальные допустимые дозы умственных или физических нагрузок в образовании, это отношение учащихся к различным видам деятельности, проявляющееся в наличии потребности в них. Довольно распространены ситуации, когда школьники проявляют повышенный интерес к какому-то учебному предмету, с удовольствием берутся за подготовку, участие в каких-либо мероприятиях в рамках дополнительного образования или досуга, проявляя при этом творчество, организаторские способности и т. д. Определенные предпочтения наблюдаются и в проявлении физической активности. Речь идет об интересе к тому или иному виду спорта, к упражнениям различной направленности, подвижным играм и др. Можно также говорить о существовании образовательных потребностей разных учащихся в изучении разных дисциплин. Однако следует учитывать не только потребности в освоении социального опыта в рамках тех или иных образовательных областей. У учащихся могут быть потребности, например, в осуществлении организаторской деятельности. При этом можно предположить, что, выполняя тот вид деятельнос-

ти, в котором у него есть потребность, школьник меньше утомляется, т. е. повышается его индивидуальная доза проявления соответствующей активности без ущерба для здоровья [8]. Это справедливо как для умственной работы, так и для физической.

Говоря о сочетании умственных и физических нагрузок учащихся в образовательном процессе, важно определиться с ориентирами осуществления сочетания умственной и двигательной активности учащихся. Педагогические работники как субъекты, определяющие сочетание умственной и физической активности школьников, в рамках исполнения своих профессиональных функций, прежде всего, исходят из необходимости выполнения требований Государственного образовательного стандарта. Сочетание соответствующих видов активности учащихся здесь может быть осуществлено посредством определения педагогами объемов учебной нагрузки, ее разновидностей, проектирования видов деятельности учащихся. При этом с целью достижения паритетности между умственными и физическими нагрузками учащихся могут быть введены в учебный план в рамках вариативного компонента занятия, предполагающие преимущественно двигательную активность. Распределяя виды учебной нагрузки, целесообразно использовать занятия на природе, экскурсии и другие возможности увеличить физическую активность школьников непосредственно на учебных занятиях, предусматривать время для проведения физкультурных минут и т. д. Проектируя виды деятельности учащихся, также имеет смысл исходить из их индивидуальных особенностей, влияющих на объем не составляющих вреда здоровью доз умственной или физической активности. Это относится, в частности, к использованию репродуктивных и продуктивных заданий на уроках, к смене видов деятельности и др. [3].

Одним из путей индивидуализации работы педагога с учащимися в здоровьесберегающем образовательном процессе является модульный подход. Он основан на использовании образовательных программ, составленных с помощью модулей, представляющих искусственные образовательные системы, включающие содержательные, процессуально-действенные и организационно-управленческие аспекты педагогических средств, необходимых для решения поставленных задач индивидуальной работы с учащимися [7].

При модульном подходе к построению программ имеется возможность индивидуализации дозирования как умственной, так и физической активности учащихся с целью достижения ими определенного уровня образованности не ниже требуемого образовательным стандартом при условии неухудшения их здоровья. В результате работы по соответствующим программам осуществляется индивидуальный темп прохождения учебного материала, возможность вариативности в выборе модулей и их элементов. При этом элементы структуры модуля одинаковы, а наполнение модуля различается в зависимости от состояния здоровья, достигнутых успехов в образовании и потребностей учащихся.

Разрабатывая соответствующие модульные программы, педагогу необходимо ориентироваться на подбор индивидуальных допустимых доз мыслительной и двигательной активности школьников в здоровьесберегающем образовательном процессе. В связи с этим встает проблема выявления объемов соответствующих доз для каждого учащегося [8], т. е. для определения

целесообразного с точки зрения здоровья и поддержания ситуации успеха в образовании сочетания умственных и физических нагрузок необходима диагностика утомляемости школьников.

Особая потребность существует в оперативном выявлении утомления учащихся непосредственно на занятиях. Для этого имеет смысл опираться на личный опыт педагогов и учащихся в их взаимодействии. Речь здесь идет, в частности, о том, что, общаясь с учащимися, педагог приобретает опыт, на основе которого он может определить момент наступления утомления у ребенка по каким-то внешним признакам. С точки зрения утомления, наступающего в результате реализации учащимися физической активности, такими признаками являются изменения окраски кожи, дыхания, характера движений, общего вида учащихся, частоты пульса и др. [2]. При оперативном диагностировании умственного утомления такими показателями могут быть снижение темпа работы, невнимательность, изменения мимики, возможно, определенные эмоциональные проявления и т. п.

Опора на результаты оперативного диагностирования состояния учащегося в процессе реализации модульных программ здоровьесберегающего образования требует от педагога способности гибко реагировать и при необходимости быстро перестраивать ход занятий. Иными словами, при таком подходе не всегда удается реализовывать образовательный процесс по заранее заготовленным алгоритмам. Порой учителю приходится выстраивать их непосредственно на самом уроке, ориентируясь на реакции учащихся [8]. Важное значение в этом имеет педагогическое мастерство и опыт педагога, дающие ему возможность оперативно перестраивать соответствующие образовательные технологии.

Литература

1. **Белкин, А. С.** Ситуация успеха: кн. для учителя / А. С. Белкин. – Екатеринбург: УГППУ, 1997. – 185 с.

2. **Вайнбаум, Я. С.** Гигиена физического воспитания: учеб. пособие / Я. С. Вайнбаум. – М.: Просвещение, 1986. – 174 с.

3. **Волкова, М. А.** Нормализация учебной нагрузки школьников на основе системы задач репродуктивного и продуктивного характера различного типа: дис. … канд. пед. наук / М. А. Волкова. – Челябинск, 2001. – 183 с.

4. **Ильин, Е. П.** Психология физического воспитания: учеб. пособие / Е. П. Ильин. – М.: Просвещение, 1987. – 287 с.

5. **Косилов, С. А.** Физиологическое обоснование методов повышения производительности труда / С. А. Косилов. – М.: Экономика, 1967. – 159 с.

6. **Сериков, Г. Н.** Здоровьесбережение в гуманном образовании / Г. Н. Сериков, С. Г. Сериков. – Екатеринбург; Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.

7. **Сериков, Г. Н.** Основания нормирования деятельности участников образования / Г. Н. Сериков. – Челябинск: ЧИПКРО, 1995. – 200 с.

8. **Сериков, С. Г.** Здоровьесберегающее образование: паритет здоровья и образованности учащихся / С. Г. Сериков. – Челябинск: ЧГНОЦ УрО РАО, 2002. – 226 с.

9. **Сеченов, И. М.** Психология поведения / И. М. Сеченов; под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 320 с.

УДК 612+796

О. В. Ендропов

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАСЛЕДСТВЕННОСТИ И ДВИГАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Исследование жизнеспособности человеческого вида чрезвычайно актуально, и здесь наиболее важно, видимо, то, что в человеческое общество как бы встроен не менее мощный, чем генетический аппарат наследственности, аппарат воспроизводства качеств, способности как к разумному, так и иррациональному поведению. Это механизм можно описать как неуничтожимую основу передачи знаний от поколения к поколению.

Почти полтора столетия назад К. Д. Ушинский писал о том, что в систему педагогических знаний должны быть включены все знания о человеке, а значит, все науки, изучающие человека, должны иметь педагогический статус.

М. Шелер, один из основоположников философской антропологии, заметил, что человек стал опасен для самого себя, а его бытие становится все более проблемным. Проблемы экологического сознания в образовании и антропоэкологии важны не только с мировоззренческой точки зрения, но и в сугубо практической плоскости. Возможности, которыми обладает сегодня человек – это сила, способная нарушить плавный ход эволюции, создать такое возмущение в биосфере, которое вызовет ее стихийную перестройку, где человеку, да и всему живому, места уже не будет. Современный экологический кризис, грозящий превратиться в катастрофу, вызван развитием производительных сил и невозможностью обеспечить в индустриальном обществе устойчивое воспроизводство окружающей среды. Это усугубляется почти стихийным процессом глобализации как мировой экономики, так и ресурсопользования, и информации.

Отец Павел Флоренский в письме В. И. Вернадскому отмечал: «Человек и мир могут почитаться взаимоотражающими друг друга, между человеком и средою есть действительное подобие, часть части, сторона стороне, разрез разрезу. В среде нет ничего такого, что в сокращенном виде, в зачатке хотя бы не имелось у человека, и в человеке нет ничего такого, что в увеличенных, скажем, временно размерах, но разрозненно, не имелось бы у среды. Человек есть сумма мира, сокращенный конспект его, мир есть раскрытие человека, проекция его».

В физической культуре и спорте высших достижений двигательные способности человека мы предлагаем рассматривать с позиций так называемых четырех компонентов: моторного, сенсорного, интеллектуального и личностного.

Моторный компонент обеспечивает структуру движений посредством учета мышечной силы при сокращении различных групп мышц, а также через подвижность суставов позвоночника, верхних и нижних конечностей.

Сенсорный компонент позволяет учитывать возможность дифференцирования средовых сигналов с помощью сенсорных анализаторов. В целом моторные и сенсорные компоненты двигательных способностей обеспечи-

ваются скоростью реагирования и действия в соответствии с меняющимися условиями спортивной деятельности, т. е. ловкостью. Ловкость, или координация, как двигательное качество обусловлена особенностями функционирования системы контроля изменения положения тела – вестибулярного аппарата (неосознаваемый уровень регуляции) и регулируемого процессами высшей нервной деятельности через волю, внимание (осознаваемый уровень регуляции).

Интеллектуальный компонент двигательных способностей – это качество психических процессов: максимальных в форме «предвосхищения» и оценки ситуации, принятия решений, свойств памяти и т. д.

Личностный компонент характеризует направленность личности на преодоление психологических препятствий, возникающих на тренировках и в соревнованиях, и проявляется в силе нервных процессов по возбуждению либо торможению, в уровне невротизма и др.

Отсутствие одного из компонентов или самостоятельное существование их невозможно, что находит свое отражение в любом спортивном действии как результат взаимосвязанного единства качества компонентов.

Взаимодействие перечисленных компонентов, составляющее функциональную систему, осуществляется через указанные уровни регуляции (подсознательный – вестибулярный аппарат и осознаваемый – процессы высшей нервной деятельности). Факторами, образующими функциональную систему, являются скорость и точность движений в пространственно-временных параметрах. Несомненно, что композиция и взаимодействие компонентов двигательных способностей порождают сложное физическое качество (признак). Как показано в исследованиях наследственного влияния на физические качества [9], наследственный признак отличается от фенотипического своей элементарностью, т. е. элементарный признак наиболее информативен по наследственному вкладу в него. В спортивной практике, например, не встречается таких элементарных, не связанных с другими признаков. Спорт, образно говоря, имеет свой язык – движение, а любое спортивное движение это не механическая сумма действий, а результат работы целого организма – от его наследственного начала, от высшей нервной деятельности, от средового сигнала, переработки информации до реализации конкретного движения как результата. Как сложный, так и элементарный признаки имеют общий характер проявления, который можно представить в виде реакции на средовой сигнал. Реакция, по своей сути, есть сложное свойство организма, определяющее характер взаимодействия индивида со средой и обладающее следующими качествами:

а) различение количественных и качественных характеристик специфических средовых сигналов из их общего объема;

б) воспроизведение, т. е. оптимальная скорость и параметры ответа на сигналы среды;

в) накопление информации (обучаемость) в двигательной памяти, скорость и адекватность усвоения ритма, т.е. обучаемость.

Таким образом, двигательная способность – это свойство организма как усваивать ритм внешней среды, так и адекватно отвечать на сигналы среды с наименьшей функциональной стоимостью для организма. Способность имеет нейрофизиологическую природу, действует как био-

логическая система, а внешними признаками ее являются известные физические качества (сила, быстрота, выносливость, гибкость, координация), реализуемые в деятельности как результат функционирования, взаимодействия и регуляции компонентов системы.

Исходя из определения двигательной способности, очевидно, что ее качества объединены в систему их взаимодействия согласно ведущим компонентам, где на сенсомоторном уровне регуляции включены в деятельность различные антропометрические и физические качества, а энергообеспечение функций и биохимические параметры непосредственно включены в механизм регуляции скорости и точности движений. По многочисленным данным, формирование способностей происходит неравномерно, это связано с их поэтапным развитием, что и определяет многоуровневость отбора общих, частных и специальных способностей для занятий спортом с наибольшей эффективностью [9].

В последние годы происходит существенное углубление знаний о структуре и организации генома млекопитающих и особенно человека. Например, в 2001 г. выделены особые маркеры в дезоксирибонуклеиновой кислоте (ДНК) – легко распознаваемые участки, по которым определяются нуклеотидные последовательности генома человека, состоящего из 32 тыс. генов, что в 3 раза меньше ранее предполагавшихся. Однако дело не в количестве генов (в геноме мухи-дрозофилы их 14 тыс.), а в сложности кодирования ими белковых структур [1, 11, 5].

Особенно интересны механизмы специфических генов, ответственных за реализацию определенных метаболических и функциональных признаков у спортсменов для эффективного и научно обоснованного отбора, ведь в развитии и становлении любой двигательной функции прямо или косвенно участвуют белковые продукты генов – структурные белки, гормоны, ферменты и др.). Хотя, скорее, здесь идет речь о выявлении генетической предрасположенности к выполнению мышечной работы различной интенсивности и длительности, т. е. к формированию известных физических качеств, развитие которых, конечно же, зависит от условий окружающей среды (режима питания, отдыха, тренировки физиологических механизмов и т. д.) [10].

Появление новых методов молекулярной биологии позволяет оценивать экспрессию генов у человека при выполнении физических упражнений, тем самым открывается новая эра в объяснении максимальной аэробной способности человека на основе полиморфизма генов, их активации во время физической нагрузки, что наиболее существенно отличает людей друг от друга [10].

Обсуждение факторов, лимитирующих максимальное потребление кислорода (МПК), и путей достижения высоких величин этого показателя в элитном спорте продолжает оставаться самым острым и дискуссионным вопросом современной физиологии (и спортивной в том числе).

В конце июля 2002 г. в Афинах – столице Греции и летних Олимпийских игр 2004 г. – проходил 7-й конгресс Европейской спортивной науки с участием 1200 ученых из 60 стран. Как и все другие предыдущие форумы, он носил междисциплинарный характер и включал многие отрасли науки – биомеханику, биохимию, генетику, молекулярную биологию, педагогику,

диетологию, психологию, спортивную медицину, социологию, физиологию, экологию.

Одно из пленарных заседаний было посвящено научной деятельности выдающегося английского физиолога А. Хилла (1886–1977). Как известно, он является лауреатом Нобелевской премии 1922 г. по физиологии и медицине за работы в области биофизики и биохимии сокращения скелетных мышц. Изучая теплопродукцию во время мышечного сокращения на изолированной мышце лягушки в 1920 г., профессор Манчестерского университета А. Хилл пришел к необходимости измерения уровня потребления кислорода у человека в покое и во время мышечной работы. В дальнейшем, особенно во второй половине XX в., измерение МПК становится одним из основных показателей аэробной способности и основным показателем функционального состояния сердечно-сосудистой системы как здоровых, так и больных людей.

В работах датского профессора B. Saltin рекомендуется при поиске факторов, лимитирующих транспорт кислорода в организме на пути от поглощения из воздуха до утилизации его в дыхательной цепи митохондрий в интенсивно сокращающемся сердце или скелетных мышцах, обращать внимание на гены, кодирующие сократительные белки. B. Saltin считает что работа сердца является решающим фактором в предельном (максимальном) потреблении кислорода человеком, как и предполагал профессор А. Хилл.

Американский профессор D. Nenfer [6] также изучает проблему влияния генетической предрасположенности человека к выполнению предельных мышечных нагрузок разной метаболической направленности, которые используются в спорте высших достижений. Он приходит к выводу, что для достижения олимпийских высот генетическая предрасположенность должна дополняться целенаправленной систематической подготовкой с использованием максимальных нагрузок в диапазоне метаболических реакций, к которым выявлена упомянутая генетическая предрасположенность. Более того, он обосновывает возможный молекулярный механизм активного влияния физических нагрузок на экспрессию генов спортсмена. На примере изменения активности фермента пируватдегидрогеназы показаны следующие временные диапазоны: усиление экспрессии генов после выполнения физической нагрузки – до 2 часов, увеличение синтеза матричной рибонуклеиновой кислоты (м-РНК) – от 4 до 8 часов, увеличение синтеза индивидуальных белков – от 8 до 24 часов. Предложенная схема убедительно показывает, как протекают метаболические процессы в организме после выполненной физической нагрузки, начиная с активации генов и заканчивая синтезом специфических белков (ферментов), как структурных, так регуляторных. Здесь остается невыясненным самый главный вопрос: какая молекула или какой комплекс веществ активно взаимодействует со специфическими генами в разных хромосомах генома спортсмена и, тем самым, как запускается весь процесс экспрессии генов? Следующий вопрос еще более значим: как мышечная деятельность оказывает влияние на геном человека и усиливает экспрессию генов?

Очень важно в связи с этим направление исследований, связанных с поиском генов, полиморфизм которых может быть ассоциирован с проявлением физической работоспособности человека. Здесь основное

внимание по-прежнему привлекает полиморфизм гена ангиотензинпревращающего фермента (АПФ) у представителей разных видов спорта и в разных возрастных группах населения с расширением географии исследований.

По некоторым данным [4, 6, 14], АПФ (или АКФ – ангиотензинконвертирующий фермент) является ключевым ферментом ренинангиотензиновой системы – важнейшего гуморального регулятора артериального давления. Под действием АКФ генерируется ангиотензин-II – активный вазоконстриктор (сосудосуживающее вещество) и подавляется производство брадикинина – важного сосудорасширяющего вещества (вазодилататора). Активность АКФ, таким образом, вызывает изменения концентрации ангиотензина-II и, соответственно, во внутриклеточном метаболизме многих тканей. Однако ангиотензин-II выступает не только как регулятор гемодинамики, но и как фактор роста, усиливающий синтез структурных белков в клетках сердечной мышцы [2, 7, 8, 13].

Второе направление отражает влияние систематической мышечной деятельности на экспрессию специфических генов и усиление синтеза белков в скелетной мышце. Здесь уже убедительно показано, что специфичность средств, подбор специальных упражнений, интенсивность и длительность их выполнения через систему внутриклеточных сигналов стимулирует экспрессию генов, усиливает синтез м-РНК, вызывает усиление синтеза регуляторных и структурных белков.

Эти исследования тем более важны, что возможности влияния генетических факторов на физическое состояние людей различного возраста значимы и для решения глобальных проблем здоровья человека, для реабилитации его после травм и болезней.

Чрезвычайно показательны в этом контексте результаты, полученные финским профессором H. Suominen, который проводит убедительные данные об улучшении физического состояния и здоровья лиц, систематически занимающихся оздоровительными физическими упражнениями. Участие ветеранов спорта в различных соревнованиях показало, что продолжение активного образа жизни позволяет поддерживать высокий двигательный потенциал у лиц старшего и пожилого возраста. Выявлены физиологические механизмы, регулирующие двигательную деятельность человека в процессе развития и старения. Пластичность скелетных мышц снижается с возрастом, и по мере старения организма изменяется активность ключевых ферментов в различных тканях, но систематические физические упражнения позитивно влияют на эти процессы. Снижение силы и мышечной массы у людей старше 70 лет может быть замедлено при регулярном выполнении силовых упражнений на тренажерах или с отягощениями. Подтверждена возможность активного влияния на физиологические процессы у пожилых людей с помощью выполнения различных по структуре движений и интенсивности физических упражнений с учетом индивидуальных особенностей человека [3, 12].

Интерес к проблеме сохранения активного образа жизни этой части населения еще более возрастает в связи с увеличением доли в популяции пожилых людей в разных странах Европы (в связи с увеличением продолжительности жизни) и в России (в связи с демографическим кризисом).

Таким образом, изучаемая проблема поставлена самой жизнью и заключается в необходимости повышения уровня здоровья современного человека. Актуальность таких исследований состоит в выявлении закономерностей и в формировании теории соотношения понятий индивидуального и средового в морфофункциональном состоянии человека.

Литература

1. **Киселев, Л. Л.** Геном человека и биология XXI века / Л. Л. Киселев // Вестн. РАН. – 2000. – Т. 70, № 5. – С. 412–424.

2. **Назаров, И. Б.** Определение полиморфизма гена ангиотензин-конвертирующего фермента у студентов физкультурных вузов / И. Б. Назаров, В. Н. Медведев // Актуальные проблемы физического воспитания в профессиональной подготовке студентов высшей школы. – СПб., 2000. – С. 128–131.

3. **Рогозкин, В. А.** Расшифровка генома человека и спорт / В. А. Рогозкин // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 6. – С. 60–63.

4. **Рогозкин, В. А.** Спортивная генетика: состояние и перспективы / В. А. Рогозкин // VII Международный научный конгресс «Современный олимпийский спорт и спорт для всех». – М., 2003. – Т. 3. – С. 265–269.

5. **Рогозкин, В. А.** Гены – маркеры предрасположенности к скоростно-силовым видам спорта / В. А. Рогозкин, И. В. Астратенкова, А. М. Дружевская, О. Н. Федоровская // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 1. – С. 2–4.

6. **Рогозкин, В. А.** Возможности генетического отбора спортсменов: реальность и перспектива / В. А. Рогозкин, И. Б. Назаров, В. И. Казаков // Вестн. спорт. медицины. – 1999. – № 3. – С. 52.

7. **Рогозкин, В. А.** Генетические маркеры физической работоспособности человека / В. А. Рогозкин, И. Б. Назаров, В. И. Казаков // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 12. – С. 34–36.

8. **Рогозкин, В. А.** Способ выявления предрасположенности к длительной физической работе / В. А. Рогозкин, И. Б. Назаров, В. И. Казаков. – Пат. РФ № 2194982. – Выдан 20.12.2002. – Бюл. № 35.

9. **Шварц, В. Б.** Медико-биологические критерии спортивной ориентации и отбора детей по данным близнецовых и лонгитудинальных исследований: автореф. дис… д-ра мед. наук / В. Б. Шварц. – Л., 1991. – 54 с.

10. **Andersen, Y. L.** Genes and Athletic Performance / Y. L. Andersen, I. Schjerling, B. Saltin // Scientific Amer. – 2000. – N9. – P. 31–37.

11. **Mills, M. A.** Differential expression of the actinbindind proteins, a-actinin-2 and-3, in different species: implications for the evolution of functional redundancy / M. A. Mills, Yang Nan, R. P. Weinberger // Human Molecular Genetics. – 2001. – Vol. 10 (13). – P. 1335–1346.

12. **Montgomery, H. E.** Human gene for physical performance / H. E. Montgomery, P. Clarkson, H. Hemingway et al // Nature. – 1998. – Vol. 393. – P. 221.

13. **Meyerson, S.** Human angiotensin I – converting enzyme gene and endurance performance / S. Meyerson, H. Hemingway, R. Budget et al // J. Appl. Physiol. – 1999. – Vol. 87 (4) – P. 1313–1316.

14. **Taubes, G.** Scientists are engaged on a frustrating search for genes to identify future Olympians / G. Taubes // Scientific American Presents. – 2000. – Vol. 11 (3) – P. 31–38.

РАЗДЕЛ XII
ХРОНИКА НАУЧНЫХ СОБЫТИЙ

(Кафедра педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета)

В. А. Ситаров, В. В. Ковров, Л. Е. Сикорская

ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ XXI в.

В рамках III Международной конференции «Высшее образование для XXI века», проходившей 18-21 октября 2006 г. в Московском гуманитарном университете, работала секция «Педагогика и образование в XXI веке».

На конференции с докладом *«Профессионализм преподавателя как средство формирования конкурентноспособного специалиста»* выступил доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета ***В. А. Беловолов***; проблемы, связанные с *процессом формирования гуманистической направленности личности студента в процессе прохождения педагогической практики* были подняты кандидатом психологических наук, доцентом кафедры педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета ***Л. Е. Сикорской***; рассмотрению актуальных проблем *профессиональной подготовки учителя к работе в национальной школе в поликуртурном регионе* было посвящено выступление доктора педагогических наук, профессора, декана факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета ***С. П. Беловоловой***; с докладом *«Технологические аспекты управления самостоятельной работой студентов»* выступила кандидат педагогических наук, доцент ***О. М. Гостюхина*** (Международный независимый эколого-политологический университет); *этические аспекты профессиональной деятельности преподавателя высшей школы* были рассмотрены в докладе кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и методики обучения математике Московского педагогического государственного университета ***О. В. Слесаревой***; *особенности преподавания курса «Нормативно-правовое обеспечение образования» в системе подготовки педагога-психолога»* были рассмотрены в докладе кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета ***О. А. Косиновой***; *позиции педагога в решении конфликтов* рассматривались в докладе доктора философских наук, профессора кафедры педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета ***А. Б. Белинской***; *теоретическим и прикладным аспектам организации непрерывного образования студентов в высшем учебном заведении* было посвящено выступление ведущего научного сотрудника Московской академии им. И. М. Сеченова, кандидата фармацевтических наук ***В. А. Белогуровой***.

Вопросам, связанным с процессом модернизации российской системы образования и обеспечением качества образования, был посвящен доклад доктора педагогических наук, профессора кафедры педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета ***Э. В. Онищенко*** *«Болонская декларация и стандарты ISO 9001-2000: диалог XXI века».*

Исходя из того, что понятие «качество образования» сегодня рассматривается не только как основа развития системы образования отдельно взятого государства, но как общеевропейского пространства высшего образования в целом, ответственность за его обеспечение делегируется каждому отдельному вузу и его руководству, повышая их потребность в создании единого набора согласованных стандартов, процедур и руководящих принципов для обеспечения качества; комплексной системы проверки обеспечения качества в контексте аттестации и аккредитации; аккредитованной системы оценки обеспечения качества образования.

В связи с этим перспективное развитие каждого высшего учебного заведения должно быть связано, с одной стороны, с сохранением фундаментальности классической профессиональной подготовки, а с другой – с обеспечением большей мобильности в реагировании на динамично изменяющиеся потребности личности, общества и государства в их многообразном взаимодействии.

В докладе кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета ***В. В. Коврова*** на тему *«Обеспечение качества образования в вузе в условиях Болонского процесса»* отмечалось, что под качеством подготовки специалистов с высшим образованием (качество высшего образования в узком смысле) понимается сбалансированное соответствие подготовки специалистов (как результата и как процесса) многообразным потребностям (государства, общества, личности), целям, нормам, стандартам. Само же понятие «качество подготовки специалистов» сегодня рассматривается как обозначение системного понимания образовательного процесса в вузе, на оптимальность которого влияют: качество основных образовательных программ (ООП) и их содержание; качество потенциала преподавательских кадров; качество потенциала абитуриентов; качество образовательных технологий; качество ресурсного обеспечения (информационного, учебно-методического, материально-технического); качество управления образовательным процессом; качество систем оценки (мониторинга качества) подготовки специалистов.

С большой заинтересованностью прошло обсуждение доклада *«Реализация компетентностного подхода при профессиональной подготовке в системе высшего образования России»* кандидата медицинских наук, доцента, помощника проректора по учебной работе Московской медицинской академии им. И. М. Сеченова ***М. А. Мещеряковой***. В докладе отмечалось, что поскольку к ключевым компетентностям специалиста можно отнести его автономное рефлексивное действие, интерактивное использование средств, участие в работе неоднородных групп, критическое мышление, решение практических задач, то определяющими показателями качественной подготовки студентов в высшем учебном заведении являются их обобщенные и прикладные предметные умения, профессиональные навыки. Сама сущность компетентностного подхода в профессиональной подготовке специалистов заключается в акцентировании внимания на результате образования, при этом в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность специалиста действовать в различных проблемных ситуациях в профессиональной сфере.

В продолжение доклада М. А. Мещеряковой доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета ***В. А. Ситаров*** отметил, что к

ключевым (базовым) компетенциям, которыми должен владеть взрослеющий человек (поколение молодежи в целом), следует отнести ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую и компетенцию личностного самосовершенствования.

В связи с этим наиболее предпочтительными компетенциями, которыми должен обладать выпускник высшего учебного заведения, являются:

• социальные – способность брать на себя ответственность, анализировать сложные ситуации, участвовать в принятии решений, аргументировать решения, регулировать конфликты;

• межкультурные – понимание культурных различий, уважение друг к другу, способность понимать людей других культур;

• компетенции, касающиеся владения устным и письменным общением;

• компетенции, связанные с владением новыми технологиями и критическим отношением к информации;

• способность учиться всю жизнь.

Обозначенное свидетельствует, что личность студента будет являться ответственным и инициативным субъектом своей жизнедеятельности, т. е. будет использовать оптимальный вариант своего развития в «культуре образовательного пространства вуза» и в культуре своего личностного роста (развития).

Вопросам *учебно-методического сопровождения студента гуманитарного вуза в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин* был посвящен доклад доктора педагогических наук, профессора кафедры педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета ***М. В. Крулехт***.

В выступлении отмечалось, что учебно-методическое сопровождение образовательного процесса в вузе ориентировано на оптимизацию освоения актуального для студента образовательного опыта, представляющего собой:

– наличие образовательной компетентности (информированности студента о себе, своих образовательных, а в перспективе и профессиональных потребностях и возможностях; информированности студента о возможностях образования, образовательной системы, образовательной деятельности, образовательного процесса) и личностных смыслов и отношений к самому образованию, образовательной деятельности и образовательному процессу;

– развитость умений решать актуальные образовательные задачи (уметь вычленить, оценить значимость и решить актуальные для разных этапов обучения задачи; уметь самоопределиться в предлагаемых образовательных условиях и максимально субъектно их использовать в процессе развития и образования);

– сформированность умений проектировать индивидуально-личностный образовательный маршрут, которые складываются из умений студента конструировать иерархически соподчиненную цепочку образовательных задач, умений выстраивать линию своего образования, устанавливать связи между перспективными, стратегическими, тактическими и оперативными целями своего образования.

В докладе доктора педагогических наук, профессора кафедры педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета

Л. В. Романюк *«Подготовка специалистов высшей квалификации в многоуровневой системе обучения: состояние, проблемы, перспективы»* отмечалось, что вступление России в Болонский процесс актуализирует ряд проблем, связанных с развитием науки и подготовки научных кадров, а также фиксируемой изолированностью российского образования и отчасти научных исследований от стратегических направлений мирового образовательного и научного процесса. В качестве актуальных практико-ориентированных задач сегодня выдвигается задача обеспечения культурной идентичности российской науки и ее позиционирование в общем контексте научных исследований «науки мира».

В рамках III Международной конференции «Высшее образование для XXI века» в Московском гуманитарном университете 21 октября 2006 г. состоялась IX научная сессия аспирантов и докторантов МосГУ. С результатами научных исследований выступили аспиранты кафедры педагогики и психологии высшей школы.

С результатами диссертационного исследования на тему «Подготовка специалиста по художественному воспитанию детей старшего дошкольного возраста в контексте комплексного подхода» участников конференции ознакомила ***И. В. Собянина*** (научный руководитель – профессор Л. В. Романюк). Проблема досуговой деятельности как средства организации педагогической работы с детьми дошкольного и начального возраста была рассмотрена ***Л. Г. Гузик*** (научный руководитель – профессор Л. В. Онищенко).

РАЗДЕЛ XIII
В ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

АННОТАЦИИ ДИССЕРТАЦИЙ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА, КАНДИДАТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

Диссертационный совет Д 212.172. 01 при Новосибирском государственном педагогическом университете, г. Новосибирск

Кудинова Ирина Борисовна. «Психологические условия становления социального интеллекта личности (на примере старшеклассников и студентов)». Научный руководитель профессор *С. П. Беловолова.*

Разработан научный подход к пониманию психологических условий становления социального интеллекта, суть которого заключается в системном использовании внешних и внутренних факторов, обусловливающих уровень развития данного качества.

Предложено авторское определение социального интеллекта: «Социальный интеллект – это относительно устойчивая совокупность психологических образований, проявляющихся в субъект-субъектных отношениях и обеспечивающих продуктивность межличностного взаимодействия».

Выявлены взаимосвязи между различными стилями семейного воспитания и уровнями развития социального интеллекта, определяющие продуктивные и непродуктивные условия его становления.

Установлена роль базовых свойств личности – общительности и любознательности – в становлении социального интеллекта.

Теоретически и экспериментально установлено, что уровень развития социального интеллекта находится в прямой зависимости от общего интеллекта, стилей семейного воспитания и названных базовых свойств личности.

Выявлено, что агармоничный уровень развития общительности и любознательности, а также деструктивный стиль семейного воспитания являются непродуктивными условиями становления социального интеллекта.

Селина Татьяна Михайловна. «Совершенствование модели повышения квалификации руководителей дошкольных образовательных учреждений». Научный руководитель профессор *Т. И. Березина.*

Повышение квалификации руководителей ДОУ представляет учебную деятельность, направленную на обновление, углубление общекультурных знаний и знаний теории управления, а также особенностей управления дошкольными учреждениями, удовлетворение образовательных потребностей, связанных с деятельностью руководителей ДОУ.

Методика совершенствования модели повышения квалификации руководителей ДОУ базируется на формировании профессионального управлен-

ческого сообщества на основе концептуальных идей, направленности модели на профессиональное развитие руководителей ДОУ, профессиографических характеристиках программы повышения квалификации, рефлексивности процесса обучения.

Оптимальная модель повышения квалификации руководителей ДОУ в условиях долгосрочного обучения на факультете повышения квалификации состоит из двух взаимосвязанных компонентов:

– целевой, призванный формулировать цели функционирования данного процесса;

– организационно-педагогический, включающий *организационный* (организация образовательного взаимодействия между руководителями образовательных учреждений разных видов и типов, организация специализации); *содержательный* (содержание процесса повышения квалификации, включающее общепредметный, управленческий, технологический блоки, содержание спецкурса, учитывающего специфику управленческой деятельности руководителя ДОУ); *деятельностный* (способствует формированию необходимых управленческих умений); *оценочно-результирующий* (оценка эффективности модели повышения квалификации с точки зрения совершенствования профессиональных знаний и умений, самооценки управленческой деятельности, удовлетворенности процессом повышения квалификации).

Демидова Лариса Иосифовна. «Психологические средства адаптации лиц в социуме (на примере лиц с ограниченными возможностями в передвижении)». Научный руководитель профессор *Н. В. Дмитриева.*

Структурированы результаты анализа работ отечественных и зарубежных авторов по проблеме адаптации; исследована взаимосвязь социально-физической недостаточности, личностных изменений, уровней адаптации испытуемых; определено уровневое содержание адаптации лиц трудоспособного возраста с ограниченными возможностями в передвижении в социуме; выявлены эффективные психологические средства, влияющие на адаптацию лиц с ограниченными возможностями в передвижении; предложена система психологических средств, позволяющая осуществить комплексный подход к повышению уровня адаптации лиц с ограниченными возможностями в передвижении в социуме, и экспериментально исследована ее эффективность; установлено, что апробированная в эксперименте система средств воздействия (когнитивная и сказкотерапия) является эффективным средством адаптации лиц с ограниченными возможностями в передвижении в социуме; участие данной категории населения в психотренинговой группе незначительно влияет на динамику адаптации. Низкая эффективность психотренинговой группы свидетельствует о необходимости разработки для данной категории лиц специальной психотренинговой программы, направленной на продуктивное функционирование эмоциональной, когнитивной, поведенческой сфер личности.

Диссертационный совет Д 212.011. 01 при Барнаульском государственном педагогическом университете, г. Барнаул

Костенко Наталья Борисовна. «Особенности образа будущего социально дезадаптированных подростков». Научный руководитель профессор *Л. Д. Демина.*

Выявлены особенности становления и развития образа будущего социально дезадаптированных подростков (ограниченность временной локализации жизненных перспектив, слабое планирование, недостаточность системы самооценки собственных достижений, противоречивость эмоционального отношения к собственному будущему, обесценивание абстрактных ценностей наряду с преобладанием гедонистических установок, неразвитостью интернального механизма присвоения ценностей и др.).

Изучено содержание когнитивного компонента образа будущего социально дезадаптированных подростков, характеризующееся низкой ориентацией «на хорошую учебу и получение дальнейшего образования» и низким «познавательным интересом», усиленной ориентацией на заработок и «ожидание чего-либо от других», неадекватностью оценки ставящихся жизненных целей и способов их достижения, слабым уровнем жизненного планирования.

Выделены особенности эмоционального компонента образа будущего социально дезадаптированных подростков, которые заключаются в противоречивом эмоциональном отношении к будущему, проявляющемся в амбивалентном представлении о нем одновременно как о легком, оптимистичном, разнообразном и др., так и о сером, плохом, стандартном, инертном и др.

Определена специфика содержания ценностно-смыслового компонента образа будущего подростков с нарушениями социальной адаптации, проявляющаяся в приоритетности значений ценностей, отражающих гедонистическое мировоззрение («развлечение и отдых», «материально обеспеченная жизнь» и др.), обесценивании абстрактных ценностей и ценностей, связанных с самореализацией и социальной зрелостью личности («здоровье», «свобода», «социальное признание», «познание» и др.).

Выявлено деформированное упрощение системы ценностей социально дезадаптированных подростков, которое выражается в отсутствии внутреннего конфликта и побудительной силы в степени рассогласованности показателей «ценности» и «доступности» в ведущих жизненных сферах, преобладающем стремлении к удовлетворению потребностей ситуационно-обусловленного характера, наличием внутреннего противоречия, связанного с реализацией ценности «материально обеспеченная жизнь».

Обнаружены положительные тенденции в развитии образа будущего у подростков с нарушениями социальной адаптации после участия в психокоррекционных занятиях (повышение индекса социального благополучия, изменения в компонентах образа будущего: когнитивном – повышение показателей по параметру «ориентация на хорошую учебу и получение дальнейшего образования», снижение показателя по параметру «жить в достат-

ке, не работая»; в эмоциональном – нивелирование фактора «негативных характеристик будущего», в ценностно-смысловом – повышение значимости ценностей «уверенность в себе», «здоровье», снижение значимости фактора «развлечение и отдых»).

Сухина Наталья Александровна. «Формирование исследовательской компетенции будущих учителей иностранного языка». Научный руководитель профессор *С. Я. Ромашина.*

Исследовательская компетенция является важной составляющей педагогической компетентности учителя иностранного языка и включает в себя мотивационную, теоретическую, технологическую и результативную готовность студентов к исследовательской деятельности.

Модель формирования исследовательской компетенции будущих учителей иностранного языка включает субъекты взаимодействия, цель, задачи, принципы, содержание, технологию и результат. Ее реализация позволяет повысить уровень сформированности исследовательской компетенции студентов и качество подготовки учителя в целом.

Ведущими в организации исследовательской деятельности студентов лингвистического института являются принципы научности, проблемности, индивидуализации и дифференциации, самообучения, активности, субъект-субъектных отношений, профессиональной направленности обучения, преемственности.

Реализация модели формирования исследовательской компетенции будущих учителей иностранного языка эффективно осуществляется посредством технологий знаково-контекстного обучения, предполагающих последовательную трансформацию познавательно-исследовательской деятельности студентов в профессионально-научно-исследовательскую деятельность с соответствующей сменой ее мотивов, целей, средств, действий и результатов.

Диссертационный совет КМ 212.253.02 при Сибирском государственном технологическом университете, г. Красноярск

Суворова Наталия Владимировна. «Послевузовская подготовка учителя к организации здоровьесберегающего обучения». Научный руководитель доцент *А. В. Андриенко.*

Здоровьесберегающее обучение – это вид обучения, сущность которого заключается по прямой связи в применении методов и средств обучения в соответствии с физиолого-психологическими принципами сохранения здоровья, с реализацией их по обратной связи на более качественном уровне, характеризующемся сознательным использованием их в процессе жизнедеятельности.

Послевузовскую подготовку учителя к организации здоровьесберегающего обучения целесообразно осуществлять в системе дополнительного образования по программе «Здоровьесберегающие аспекты процесса обучения»,

состоящей из трех последовательно взаимосвязанных и взаимодополняющих модулей: «Философские основы здоровьесберегающей педагогики», «Аксиологический подход к сохранению здоровья», «Логико-дидактические формы и методы здоровьесберегающего обучения», так как это способствует формированию целостного представления о здоровье, отражающего диалектическую взаимосвязь его компонентов.

Педагогическое обеспечение послевузовской подготовки учителя к организации здоровьесберегающего обучения включает совокупность педагогических условий, обеспечивающих осмысление учителем здоровьесберегающего характера организации педагогического процесса; формирование ценностного отношения к сохранению и укреплению здоровья субъектов образовательного процесса; последовательное овладение способами организации здоровьесберегающего обучения.

Опытно-экспериментальная работа, направленная на создание педагогических условий послевузовской подготовки учителя к организации здоровьесберегающего обучения, способствовала повышению профессионально-педагогической подготовленности учителей по когнитивному, эмотивно-аксиологическому и поведенческому (деятельностному) критериям, что проявилось в осмыслении учителем здоровьесберегающего характера организации педагогического процесса, а также понимании и антиципации результатов внедрения здоровьесберегающего обучения; принятии учителем здоровья как ценности и готовности реализовывать его в своей профессиональней деятельности.

Мухамедзянова Надия Ревильевна. «Подготовка будущего специалиста социальной работы к гармоническому взаимодействию с клиентом». Научный руководитель профессор *В. В. Игнатова.*

Гармоничное взаимодействие специалиста социальной работы с клиентом представляет собой особую форму социального взаимодействия в единстве с психологическим и педагогическим, отражающего организацию совместной деятельности по выполнению общей задачи, согласование действий на основе понимания, принятия и признания клиента как человека, нуждающегося в помощи и поддержке. Основными показателями гармоничного взаимодействия будущего специалиста социальной работы с клиентом являются духовный, творческий, организационный, деятельностный, на основе которых разработана педагогическая диагностика изучения подготовленности будущего специалиста социальной работы к данному взаимодействию.

Формирование представлений будущего специалиста социальной работы о необходимости гармоничного взаимодействия с клиентом связано с включением студента в процесс моделирования взаимодействия специалиста социальной работы с клиентом, которое выступает в качестве условия педагогического обеспечения подготовки будущего специалиста социальной работы к гармоничному взаимодействию с клиентом. Данное условие реализуется поэтапно: от этапа ориентирования к осмыслению и этапу конкретизации. Этап ориентирования предполагает включенное наблюдение и ознакомление с методикой изучения подготовленности к гармоничному взаимодействию специалиста социальной работы с клиентом; этап осмыс-

ления – организацию совместной деятельности преподавателя и студентов по моделированию взаимодействия специалиста социальной работы с клиентом; этап конкретизации – конструирование обобщенной модели гармонизации взаимодействия специалиста социальной работы с клиентом.

Формирование профессионально-ценностного отношения будущего специалиста социальной работы к гармоничному взаимодействию с клиентом обеспечивается разработкой и реализацией интегрированного образовательного модуля «Гармоничное взаимодействие специалиста социальной работы с клиентом» как условия педагогического обеспечения подготовки будущего специалиста социальной работы к гармоничному взаимодействию с клиентом. Реализация данного условия связана с развертыванием учебных элементов модульной единицы «Осознание значимости гармоничного взаимодействия специалиста социальной работы с клиентом».

Осуществление будущим специалистом социальной работы самостоятельного осознанного выбора и реализации приемов гармоничного взаимодействия с клиентом обеспечивается созданием ориентационно-деятельностных ситуаций как условия педагогического обеспечения подготовки будущего специалиста социальной работы к гармоничному взаимодействию с клиентом. Реализация данного условия связана с развертыванием учебных элементов модульной единицы «Самоопределение в совокупности приемов гармоничного взаимодействия специалиста социальной работы с клиентом» посредством создания следующих ситуаций: аутодиагностики, анализа самоопределения в приемах взаимодействия с клиентом.

Волков Василий Владимирович. «Ориентирование будущего специалиста социальной работы на культуротворческую деятельность». Научный руководитель профессор *В. В. Игнатова.*

Социально-профессиональное воспитание будущего специалиста социальной работы в своем содержательном аспекте предполагает культуроосвоение и культуротворчество. Культуроосвоение связывается с изучением (постижением) культурных способов, норм и образцов социальной работы, принятием духовно-творческих ценностей и руководством ими в реальных ситуациях. Культуротворчество отражает преобразование культурных способов, норм и образцов социальной работы в соответствии с конкретными профессиональными ситуациями.

Ориентирование будущего специалиста социальной работы на культуротворческую деятельность – это педагогическая стратегия ознакомительного, рекомендательного, поддерживающего характера, которая направлена на освоение культурных способов, норм и образцов социальной работы, принятие духовно-творческих ценностей, руководство ими в реальных ситуациях и преобразование культурных способов, норм и образцов социальной работы в соответствии с конкретными профессиональными ситуациями. Основными показателями данного процесса являются: культурный, духовный, творческий и деятельностный. Культуротворческая деятельность осуществляется в образовательных, коммуникативных, организационных, исследовательских, проектных, художественных и других способах и формах действия.

Педагогические условия: включение будущего специалиста социальной работы в культурные практики, последовательно-поэтапное ориентирова-

ние на духовно-творческие ценности и организация образовательного пространства культуротворческой деятельности в единстве и взаимосвязи – способствуют ориентированию будущего специалиста социальной работы на культуротворческую деятельность. Включение его в культурные практики помогает освоению культурных способов, норм и образцов социальной работы. Последовательно-поэтапное ориентирование будущего специалиста социальной работы на духовно-творческие ценности способствует принятию духовно-творческих ценностей и руководству ими в реальных ситуациях. Организация образовательного пространства культуротворческой деятельности благоприятствует преобразованию культурных способов, норм и образцов социальной работы в соответствии конкретными профессиональными ситуациями.

Лавринович Татьяна Михайловна. «Развитие установки на профессиональное самоопределение будущих педагогов-психологов в процессе гештальт-групповой работы». Научный руководитель профессор *В. И. Долгова.*

Обосновано понятие «установка на профессиональное самоопределение» как целостного личностного образования, основанного на приобретенном и усвоенном социальном опыте, в котором находят отражение отношение личности к себе и профессиональной деятельности, мотивация профессионального выбора и продвижения, поведенческая готовность к определенной профессиональной и личностной идентификации.

Раскрыто содержание основных аспектов феномена установки на профессиональное самоопределение: генетическому аспекту соответствуют условия социализации и профессионализации личности, а также индивидуальные характеристики в виде ценностных ориентаций и личностной активности субъекта; морфологическому аспекту – отдельные компоненты установки, отражающие ее многоплановость и обеспечивающие ее полноту; структурному аспекту – взаимосвязи между компонентами установки, соотношение между ними (в первую очередь, между основными – когнитивным, эмоциональным, поведенческим); функциональному аспекту – опосредование установкой поведения, направленного на профессиональное самоопределение личности.

Разработана и эмпирически апробирована модель развития установки на профессиональное самоопределение будущих педагогов-психологов, сущность которой заключается в выявлении стихийно эмпирического, эмпирического или теоретического уровня развития исследуемой установки при помощи системы показателей, соответствующих генетическому, морфологическому, структурному и функциональному аспектам развития установки.

Осуществлена эмпирическая апробация модели развития установки на профессиональное самоопределение в процессе гештальт-групповой работы, основанная на соответствии системы критериев и показателей модели последовательности этапов развития исследуемой установки, основных направлений и методов гештальт-терапии.

Выявлены и эмпирически проверены изменения отдельных показателей, групп показателей, соответствующих генетическому, морфологическому, структурному, функциональному аспектам, и обобщенных показателей оцен-

ки уровня исследуемой установки, свидетельствующих о его повышении в результате гештальт-групповой работы.

Диссертационный совет Д 212.088.02
при Кемеровском государственном университете,
г. Кемерово

Тришина Ольга Юрьевна. «Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателя технического вуза». Научный руководитель профессор *Е. Л. Руднева.*

Сформулировано понятие психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности преподавателя технического вуза как непрерывного процесса изучения, формирования и совершенствования его профессиональной деятельности, осуществляемого субъектами педагогического процесса в ситуациях взаимодействия.

Обобщены особенности технического вуза, влияющие на педагогическую деятельность преподавателя, включающие в себя особенности, общие для всех вузов: низкое материальное обеспечение преподавателей и вузов; частые смены направления развития системы высшего образования из-за сложной политико-экономической ситуации в стране в целом; кратковременность общения со студентами; повторяемость преподавательской деятельности; акмеологические и андрагогические особенности и др., которые необходимо учитывать, и частные особенности технических вузов: отсутствие у преподавателей навыков работы в сфере «человек – человек», психолого-педагогической подготовки и низкая мотивация к ее повышению; отсутствие желания и интереса к совершенствованию педагогической составляющей своей профессиональной деятельности; отсутствие отлаженной системы диагностики педагогических умений, способностей и мотивации к педагогической деятельности; отсутствие возможности повысить свои педагогические умения и развить педагогические способности и др., на которые необходимо воздействовать в процессе психолого-педагогического сопровождения преподавателя технического вуза.

Определены возможности психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности преподавателя технического вуза (работа кафедр психологии и педагогики, лабораторий социально-психологических исследований, аспирантуры, магистратуры, курсов повышения квалификации как в самом вузе, так и в других вузах и центрах повышения квалификации, внедрение системы непрерывного образования взрослых, существование системы оценки деятельности преподавателя при прохождении конкурсного отбора на преподавательскую должность, внедрение системы менеджмента качества в образовании и др.).

Разработана и реализована организационно-педагогическая модель психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности преподавателя технического вуза, представляющая собой совокупность последовательных целесообразных взаимодействий всех участников процесса обучения в вузе, направленных на освоение преподавателями необходимого объема психолого-педагогических знаний; выработку профессионально

значимых личностных качеств и повышение уровня их сформированности; формирование мотивации к дальнейшему профессиональному совершенствованию; реализацию преподавателями технического вуза гуманистического подхода в процессе образования студентов.

Тупикина Галина Геннадьевна. «Формирование профессионального самоопределения старших школьников в процессе профильного обучения». Научный руководитель профессор *Н. Э. Касаткина.*

Уточнено понятие профессионального самоопределения старших школьников в процессе профильного обучения, которое мы рассматриваем как целостный, долговременный процесс определения позиций личности в профессиональной деятельности на основе собственного волеизъявления, включающий в себя избирательно-положительное отношение личности к определенному профилю обучения и направленный на самореализацию личности в единстве общенаучных, учебных, профильных и профессиональных интересов.

Определены факторы, влияющие на профессиональное самоопределение старших школьников: объективные (социально-экономические условия жизни людей, духовная культура общества, средства массовой информации, наличие промышленных предприятий, сеть высших, средних и профессионально-технических учебных заведений, средств массовой коммуникации и др.) и субъективные (желание получить высшее образование, мотивы выбора профиля обучения и профессии, интерес к профессии; способности, склонности, потребности, ценностные ориентации, сознательная потребность не только в получении знаний, но и в выработке собственных взглядов и убеждений; потребности в формировании научного мировоззрения, расширении кругозора; стремление к самостоятельности, потребность в самопознании и самоутверждении; внутреннее побуждение к самореализации, определению жизненных перспектив; осознание личностью своих возможностей в достижении поставленных целей; направленность личности на будущую профессию и др.).

Выявлены особенности образовательной практики, затрудняющие формирование профессионального самоопределения старших школьников региона в процессе профильного обучения: отсутствие учета потребностей региона в специалистах при формировании профессионального самоопределения старших школьников; преобладание мотивов выбора профессий, которыми современный рынок труда перенасыщен; неумение выпускников школ свободно ориентироваться в вопросах выбора сферы будущих занятий в рамках общественно необходимого разделения труда, так как они практически не информированы о профессиях, востребованных в условиях развития экономики региона; недостаточная готовность педагогов школ к формированию профессионального самоопределения старших школьников в процессе профильного обучения; отсутствие у большинства старших школьников адекватной самооценки своих возможностей и способностей, отсюда – необоснованный ими выбор профиля обучения и будущей профессии и т. д. Определены и экспериментально проверены педагогические условия формирования профессионального самоопределения старших школьников в процессе профильного обучения. Разработана педагогическая модель фор-

мирования профессионального самоопределения старших школьников в процессе профильного обучения, включающая: цели и задачи, содержание, формы, методы, средства деятельности, критериально-оценочный аппарат; организацию урочной и внеурочной деятельности старших школьников по формированию профессионального самоопределения в процессе профильного обучения. Результаты исследования использованы для корректирования формирования профессионального самоопределения старших школьников в процессе профильного обучения.

Артюхова Ольга Михайловна. «Подготовка старшеклассников к социально-профессиональному самоопределению в условиях уровневой дифференциации обучения». Научный руководитель профессор *Т. И. Шалавина.*

Выявлены и систематизированы предпосылки подготовки старшеклассников к социально-профессиональному самоопределению: *социально-экономические* (повышение требований рынка труда к современному специалисту; нарастание латентных (скрытых) процессов в сфере занятости; особенности современного профессионального труда; динамичность и нестабильность мира труда и профессий, замена монопрофессионализма полипрофессионализмом; снижение возможностей участия молодежи в экономическом развитии, уменьшение социальной ценности труда; осложнение демографической ситуации; ухудшение медико-биологических параметров состояния здоровья молодежи; расширение процесса десоциализации молодежи); *организационно-педагогические* (структурные изменения в сети общеобразовательных учреждений; обновление содержания образования на основе учета образовательных запросов и требований мировых образовательных стандартов; отрыв образовательной системы от потребностей рынка труда; востребованность личности в интеллектуальном и социально-профессиональном развитии; дифференциация обучения, направленная на создание наиболее благоприятных условий для развития личности учащегося как индивидуальности; ориентир на культуру, духовность, высоконравственные поступки в социально-профессиональной деятельности человека).

Уточнено и расширено понятие «социально-профессиональное самоопределение старших школьников» (уточнение и расширение заключается в рассмотрении социально-профессионального самоопределения как целостного интегративного процесса, имеющего диалектический характер и включающего, кроме социальной и профессиональной, социокультурную составляющую; диалектичность проявляется в двойственности понятия социально-профессионального самоопределения: с одной стороны, это динамический непрерывный процесс формирования личностных качеств, а с другой – результат дифференциации обучения, проявляющийся в готовности старших школьников к выбору своей социально-профессиональной позиции и будущей профессии на основе осознания и самооценки собственных возможностей, способностей, желаний и требований рынка труда с целью овладения в дальнейшем профессиональной деятельностью, самореализации в ней и профессионального совершенствования).

Дополнена структура готовности старших школьников к социально-профессиональному самоопределению включением в ее состав нравственно-

ценностного компонента, содержащего систему представлений о жизненных приоритетах, социально- и профессионально-ценностных ориентаций, социокультурных норм и правил общения и взаимодействия, сформированность нравственной основы качественного труда, и обновлено содержание мотивационно-потребностного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного компонентов готовности.

Разработан комплекс критериев оценки сформированности уровней готовности старшеклассников к социально-профессиональному самоопределению в условиях дифференциации обучения (нравственно-ценностная основа для принятия самостоятельных решений, потребность в социально-профессиональном выборе, информационная и социокультурная компетентность, деятельностно-практические умения в приобретении первоначального социального и профессионального опыта, рефлексия личностного поведения, деятельности, отношения в выборе социально-профессиональной позиции и будущей профессии) и уточнены их показатели; определены и апробированы педагогические пути и средства подготовки старшеклассников к социально-профессиональному самоопределению в условиях уровневой дифференциации обучения: использование возможностей уровневой дифференциации обучения в формировании целостной картины социально-профессионального мира, выявлении личностных смыслов социальной, профессиональной и социокультурной составляющих социально-профессионального самоопределения; применение культурологического подхода, направленного на осмысление социальной и профессиональной культуры, приобретение первоначального опыта социальной и профессиональной деятельности старшеклассников; поэтапное включение старшеклассников в практико-ориентированную деятельность овладения языком как универсальной знаковой системой, обеспечивающей формирование единой профессионально-трудовой и социокультурной картины мира.

Машкова Татьяна Владимировна. «Выбор студентами колледжа индивидуальной образовательной траектории в системе непрерывного многоуровневого образования». Научный руководитель профессор *С. И. Осипова.*

Выявлена тенденция формирования многофункциональных, многопрофильных, многоуровневых образовательных учреждений и комплексов в профессиональном образовании России, что создает образовательное многообразие, в рамках которого перед студентами стоит проблема выбора индивидуальной образовательной траектории.

Определено рабочее понятие «индивидуальная образовательная траектория» студента колледжа в системе непрерывного многоуровневого образования как процесс и результат индивидуального выбора студентом содержания, уровня и пути получения профессионального образования, удовлетворяющего его личностным потребностям и жизненным планам, а также выявлена сущность выбора студентом индивидуальной образовательной траектории как акта принятия им решения в результате осознания собственных убеждений, мотивов, ценностей и потребностей рынка труда; раскрыто содержание выбора индивидуальной образовательной траектории, определяемое избирательной активностью студента к методам обучения, фор-

мам учебных занятий и контроля результатов, к уровням профессионального образования; разработано предметное поле выбора студентом индивидуальной образовательной траектории, включающее варианты образовательных программ, форм самостоятельной познавательной деятельности и контроля результатов, уровни и пути получения образования.

Теоретически обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия выбора студентами колледжа индивидуальной образовательной траектории в системе непрерывного многоуровневого образования, включающие многообразие в воспитательно-образовательном процессе колледжа образовательных программ разного уровня и направленности, ориентацию деятельности колледжа на взаимодействие с высшей школой, педагогическую поддержку выбора студентов.

Диссертационный совет Д 212.306. 02
при Якутском государственном университете им. М. К. Аммосова, г. Якутск

Гуч Ольга Эдуардовна. «Освоение исследовательской функции как фактор активизации профессионального саморазвития педагога». Научный руководитель профессор *Д. А. Данилов.*

Углублены и конкретизированы понятия «саморазвитие», «профессиональное саморазвитие», «профессиональная социализация».

Установлены взаимообусловленные связи между уровнем профессионального саморазвития педагога и уровнем владения исследовательскими навыками и умениями, использование которых открывает новые возможности в самореализации и развитии творческой личности педагога.

Доказана эффективность профессионального саморазвития педагога в процессе освоения исследовательской функции при поэтапном осуществлении управленческих задач: приобщение педагога к исследовательской деятельности, организация поисково-творческой деятельности, предоставление возможности для обобщения и трансляции полученного опыта.

Обоснована значимость и выявлена сущность эффективного педагогического взаимодействия на основе фасилитирующих, конвенциональных и полифункциональных отношений, способствующих их профессиональному росту и продуктивному решению учебно-воспитательных задач.

Определены социально-педагогические условия для успешного освоения педагогом исследовательской функции, которые представлены как специально организованная инновационная, толерантная и открытая среда.

Диссертационный совет Д 311.005.01
при Уральском государственном университете физической культуры, г. Челябинск

Яковлева Алевтина Васильевна. «Интеллектуальное воспитание детей дошкольного возраста в условиях негосударственного образовательного учреждения». Научный руководитель профессор *А. М. Кузьмин.*

В настоящее время возрастает потребность общества в гуманизации подхода к личности, гармоничном развитии ее индивидуальных психологических ресурсов. Это подтверждается Законом РФ «Об образовании», определяющим ориентацию содержания современного образования на обеспечение самоопределения личности и создание условий для ее самореализации. В качестве таких условий предполагается формирование у ребенка базовых интеллектуальных качеств, таких как компетентность, инициатива, творчество, саморегуляция и уникальность склада ума.

Учитывая пластичность, сенсибильность, обучаемость детей дошкольного возраста, существуют перспективы обогащения познавательного содержания дошкольной программы, в частности, введения в систему дошкольного образования обучения началам математики и грамоты, а также значительного повышения уровня нравственного и эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Вместе с тем, полученные исследовательские данные говорят о том, что повышение эффективности дошкольного воспитания требует строгого учета возрастных психофизиологических особенностей ребенка-дошкольника.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что в основе психического развития детей лежит овладение различными видами познавательно-ориентированных действий, когда обследование предметов и явлений, выделение их свойств и отношений происходит при активном участии реальных манипуляций. Таким образом, источником умственного развития является общественный опыт, передающийся ребенку либо в виде прямого обучения, либо через детерминацию его практической деятельности. На каждом возрастном этапе ребенок овладевает познавательными действиями определенного типа. Умственный процесс выступает как закономерный процесс, имеющий свою логику, знание которого позволяет создать условия для построения более эффективного процесса интеллектуального воспитания.

В исследовании разработана модель интеллектуального воспитания детей дошкольного возраста в условиях негосударственного образовательного учреждения, содержащая принципы, педагогические условия, критерии и уровни данного процесса.

В качестве базовых принципов интеллектуального воспитания детей дошкольного возраста предложены: принцип гуманизма, направленный на природосообразное, социально приемлемое и личностно-востребованное развитие; принцип взаимодействия педагога-психолога с родителями ребенка; принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка. Успешная реализация этих принципов возможна, если в проектировании воспитательного пространства применяется личностно-ориентированный подход.

Определен комплекс педагогических условий интеллектуального воспитания детей дошкольного возраста, включающий: формирование микрогрупп на основе психолого-педагогического мониторинга, предусматривающего выявление индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста; построение вариативных образовательных программ на основе результатов мониторинга, учитывающих личностные особенности каждого ребенка; проведение занятий в тренинговой и игровой формах с ориентацией на

развитие системности мышления; осуществление психологического сопровождения ребенка в процессе интеллектуального воспитания, включающего взаимодействие педагога, родителей и ребенка. Предложены показатели, характеризующие уровень интеллектуальной воспитанности детей дошкольного возраста: развитие интеллекта, творчества и инициативности.

Материалы работы могут быть использованы как в частных, так и муниципальных дошкольных образовательных учреждениях методистами, психологами и воспитателями с целью реализации гуманно-ориентированного подхода к воспитанникам.

Каримова Роза Мударисовна. «Профессиональное воспитание студентов в условиях интеграции учебной и внеучебной деятельности». Научный руководитель профессор *А. М. Кузьмин*.

Педагогический аспект актуальности исследуемой проблемы обусловлен задачами гуманизации высшего профессионального образования, его ориентацией на создание условий для максимального раскрытия возможностей каждой личности, ее индивидуально-творческого саморазвития, подготовку специалистов, обладающих собственным неповторимым стилем деятельности, развитым профессиональным самосознанием, духовно-творческим потенциалом, направленностью на постоянную профессиональную самореализацию.

Приоритетным подходом в исследовании заявленной проблемы является средовой, ибо образовательная среда для студента выступает как особое пространство его личностного и профессионального развития. В свою очередь, наиболее благоприятные возможности для профессионального воспитания имеются в создании среды на основе интеграции учебной и внеучебной деятельности в вузе. Так, постепенно модифицируясь по ходу взаимодействия будущего специалиста с конкретными реальными профессиональными, личностными и социальными проблемами, внеучебная деятельность может приобретать ярко выраженную конкретную направленность.

Разработана модель профессионального воспитания студентов в условиях интеграции учебной и внеучебной деятельности, структурно отражающая взаимосвязь теории, методики и практики соответственно целям, принципам, содержанию, педагогическим условиям, реализуемым на принципах интеграции среды, общения и деятельности; педагогической поддержки; самореализации личности студента.

Обоснованы педагогические условия повышения эффективности профессионального воспитания: актуализация субъектной позиции студента на основе инициирования рефлексии, включения в ценностно-значимую деятельность; формирование воспитывающей среды во взаимодействии учебной и внеучебной деятельности; развитие коммуникативных способностей студента, расширяющих его опыт социально-профессиональных отношений.

Определены критерии и показатели профессиональной воспитанности студента: мотивационно-ценностный (характеризует ценностное отношение к профессиональной деятельности); интеллектуальный (характеризует наличие знаний, способность к принятию решений и умения находить приемы решения нестандартных задач и ситуаций); профессионально-комму-

никативный (характеризует уровень коммуникативной культуры студента, готовность к профессиональному взаимодействию в ситуациях коллективной и групповой деятельности).

Педагогическая технология в рамках модели профессионального воспитания студентов в процессе интеграции учебной и внеучебной деятельности направлена на обеспечение продвижения студента от внешне мотивированной субъектной позиции к внутренне мотивированной. Поэтапная реализация педагогических воздействий в учебно-профессиональном пространстве вуза осуществляется в заданной последовательности. На первом – адаптированном этапе – формируется мотивационно-ценностный компонент профессиональной воспитанности; на втором – действенно-преобразующем – интеллектуальный (содержательный) компонент, когда воспитывающая среда оптимизируется с учетом индивидуального самопроявления студента в ситуациях, выстроенных по возрастанию проблемности, креативности, ценностно-смысловой рефлексии; на третьем – рефлексивно-креативном – профессионально-коммуникативный компонент профессиональной воспитанности специалиста индустриальной сферы – через обработку коммуникативных приемов, создание программ индивидуального саморазвития, элементов самоуправления в учебной и внеучебной деятельности.

Продолжение работы в этом направлении может идти по пути разработки учебно-методического обеспечения становления профессиональной культуры специалиста в процессе интеграции гуманитарной и специальной подготовки, проектирования педагогических технологий саморазвития личности в образовательном пространстве различных учебных заведений.

Рабаданов Хасбулла Мусаевич. «Педагогическое содействие повышению мотивации учебной деятельности учащихся подросткового возраста». Научный руководитель профессор *О.А. Сиротин*.

В исследовании разработана модель процесса повышения мотивации учебной деятельности школьников подросткового возраста на основе личностно-ориентированного подхода; теоретически обоснован и экспериментально апробирован комплекс педагогических условий, реализация которых повышает эффективность воспитания мотивации учебной деятельности подростков; выявлены структурные изменения в мотивационной сфере в процессе развития познавательной деятельности: эмоциональные, личностные, психической саморегуляции.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что они дополняют и расширяют возможности использования личностно-ориентированного подхода к педагогическому процессу, направленному на повышение мотивации учебной деятельности подростков; вносят вклад в решение вопросов мотивации самовоспитания школьников; содействуют выявлению и переформированию негативной мотивации на позитивную, профилактике психической напряженности в учебной деятельности школьников подросткового возраста.

Автором теоретически и экспериментально обосновываются ряд положений.

1. Повышение мотивации учебной деятельности подростков осуществляется на основе модели педагогического процесса, позволяющей представить, сконструировать и затем реализовать комплекс педагогических условий в единстве составляющих его компонентов и устойчивых связей, т. е. осуществить системный подход в его исследовании.

2. Эффективность процесса повышения мотивации учебной деятельности подростков обеспечивается обоснованным комплексом педагогических условий:

а) в учебно-воспитательном процессе осуществляется систематически и целенаправленно личностно-ориентированное взаимодействие учащихся и педагогов (учителей) по мотивированию различных аспектов учебной деятельности;

б) разработан комплекс психолого-педагогических приемов, содействующих мотивации учебной деятельности подростков;

в) в учебной деятельности подростков и на классных часах уделяется постоянное внимание профилактике психической напряженности путем изменения отношения к неудачам, актуализации положительных эмоций, создания ситуации успеха).

3. Выявленные структурные изменения в мотивационной сфере в процессе развития познавательной деятельности: эмоциональные, личностные, психической саморегуляции – позволяют повысить уровень познавательной мотивации, улучшить эмоциональное состояние, снизить негативную мотивацию и повысить когнитивно-деятельностный компонент мотивации учебной деятельности подростков.

В результате использования специально разработанного комплекса психолого-педагогических приемов выявлены статистически значимые позитивные сдвиги в экспериментальных классах: а) по трем из четырех показателей психической напряженности; б) выросло количество учащихся с преобладанием мотивации достижения и сократилось их количество с преобладанием мотивации избегания неудачи; в) по всем критериям отношения к обучению и особенно по мотивационному, эмоциональному и когнитивно-деятельностному компонентам, а также по уровню познавательной мотивации.

Разработанные в исследовании педагогические условия и приемы их реализации позволяют повысить эффективность процесса воспитания мотивации учебной деятельности подростков. Методические рекомендации и программа спецкурса «Воспитание мотивации учебной деятельности подростков» могут быть использованы не только на уроках истории в средних классах и во внеклассных формах организации занятий, но и в образовательных учреждениях иных типов.

Бикимбетов Руслан Гиниятович. «Этнопедагогическое воспитание будущих специалистов физической культуры». Научный руководитель доцент *А. В. Хажин*.

Дополнено понятие «этнопедагогическое воспитание будущих специалистов физической культуры», которое понимается как педагогический процесс формирования общей, межэтнической и физической культуры личнос-

ти, выражающейся в совокупности объективных представлений и знаний о той или иной культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию; расширены возможности использования этнопедагогического компонента в системе высшего профессионального образования; обосновано применение методов и средств народного физического воспитания в профессиональной деятельности педагогов физической культуры.

Определены направления реализации программы этнопедагогического воспитания студентов: учет этноспецифики довузовской подготовки будущего педагога физической культуры; согласованность федерального и вузовского компонентов в системе профессиональной подготовки физкультурно-педагогических кадров; мотивация студентов на учет в профессиональной деятельности этнокультурных особенностей учащихся; оптимальное программно-методическое обеспечение образовательного процесса; поэтапная интеграция этнопедагогических материалов в образовательные программы педагогических дисциплин, завершающаяся самостоятельным курсом по этнопедагогике.

Педагогическими условиями, обеспечивающими процесс этнопедагогического воспитания студентов, являются: осуществление отбора и структурирования содержания педагогических дисциплин согласно логике профессиональной подготовки будущего специалиста физической культуры с использованием традиций народов Южного Урала; дополнение учебно-методической базы элементами этнокультурной материально-пространственной среды в образовательном процессе вуза; разработка модели этнопедагогического воспитания будущих специалистов физической культуры, определяющей его целенаправленность и логику реализации.

ИНФОРМАЦИЯ О ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

Диссертационный совет Д 212.172.01 при Новосибирском государственном педагогическом университете

Адрес: 630123, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28
Тел/факс: (383) 268-11-61, 268-11-91

Научные специальности:
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)
19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор **Лепин Петр Вольдемарович**
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор **Беловолов Валерий Александрович**
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор **Беловолова Светлана Павловна**

Диссертационный совет КМ 212.253.02 при Сибирском государственном технологическом университете

Адрес: 660049, г. Красноярск, ул. Ленина, 71
Тел.: (3912) 68-00-24

Научные специальности:
19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)
19.00.13 – Психология развития, акмеология (психологические науки)

Председатель совета	доктор психологических наук, профессор **Нургалеев Владимир Султанович**
Заместители председателя	доктор педагогических наук, профессор **Игнатова Валентина Владимировна**
	доктор психологических наук, профессор **Орлова Светлана Николаевна**
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, доцент **Андриенко Алена Васильевна**

Диссертационный совет Д 212.088.02 при Кемеровском государственном университете

Адрес: 650043, г. Кемерово, ул. Красная, 6
Тел.: (3842) 58-29-55

Научные специальности:
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор **Касаткина Наталья Эмильевна**
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор **Невзоров Борис Павлович**
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор **Губанова Маргарита Ивановна**

Диссертационный совет К 212.226.01 при Кузбасской государственной педагогической академии

Адрес: 654027, г. Новокузнецк, пр. Пионерский, 13
Тел.: (3843) 42-46-16, 42-01-60

Научные специальности:
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор **Редлих Сергей Михайлович**
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор **Кундозерова Людмила Ивановна**
Ученый секретарь	кандидат технических наук, профессор **Ростовцев Альберт Николаевич**

Диссертационный совет Д 212.011.01 при Барнаульском государственном педагогическом университете

Адрес: 656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55
Тел.: (3852) 36-82-71, 36-82-73; факс: 26-08-36

Научные специальности:
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)
19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор **Шалаев Иван Кириллович**
Заместитель председателя	доктор психологических наук **Клочко Виталий Евгеньевич**
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, профессор **Шептенко Полина Андреевна**

Диссертационный совет Д 212.112.01
при Магнитогорском государственном университете

Адрес: 455038, г. Магнитогорск, ул. Ленина, 114
Тел.: 8 (3519) 35-14-29; тел/факс: 30-60-44

Научные специальности:
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор философских наук, профессор **Романов Валентин Федорович**
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор **Беликов Владимир Александрович**
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор **Сайгушев Николай Яковлевич**

Диссертационный совет Д 212.266.01
при Томском государственном педагогическом университете

Адрес: 634041, г. Томск, пр. Комсомольский, 75
Тел.: (3822) 52-17-68; факс: 52-31-80

Научные специальности:
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор физико-математических наук, профессор **Обухов Валерий Владимирович**
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор **Копытов Анатолий Дмитриевич**
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, доцент **Вторина Елена Вениаминовна**

Диссертационный совет Д 311.005.01
при Уральской государственной академии физической культуры

Адрес: 454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 1
Тел.: (3512) 37-04-98; факс: 37-05-76

Научные специальности:
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор **Найн Альберт Яковлевич**
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор **Куликов Леонид Михайлович**
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор **Кузьмин Андрей Михайлович**

Диссертационный совет К 212.069.02
при Забайкальском государственном педагогическом университете им. Н. Г. Чернышевского

Адрес: 672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129
Тел.: (3022) 35-94-85, факс: 35-22-68

Научные специальности:
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор **Клименко Татьяна Константиновна**
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор **Дугарова Дулма Цырендашиевна**
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, доцент **Десненко Светлана Ивановна**

Диссертационный совет Д 212.306.02
при Якутском государственном университете им. М. К. Аммосова

Адрес: 677891, г. Якутск, ул. Белинского, 58
Тел.:(4112) 49-49-16; 42-02-84; факс: 32-05-12

Научные специальности:
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор **Данилов Дмитрий Алексеевич**
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор **Неустроев Николай Дмитриевич**
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор **Петрова Светлана Максимовна**

А. Я. Найн, О. Л. Назарова, В. И. Кондрух. **Развитие профессионально значимых качеств будущих специалистов физической культуры : учебное пособие спецкурса по выбору. – Челябинск: УралГУФК, 2006. – 151 с. (Гриф УМО Федерального агентства по физической культуре и спорту России)**

Педагогической литературы по развитию профессионально важных (значимых) качеств специалистов немало, в том числе и физкультурной направленности. Но не секрет, что в потоке публикаций по этой тематике остро ощущается дефицит работ концептуального характера, таких, в которых теоретические положения не только обобщают практику и литературные источники, но и указывают конкретные пути, по которым пойдет модернизация управления качеством образовательного процесса.

Рефлексирующая функция исследований по этой проблематике исключительно велика: не видя перспективы, мы не можем правильно решать и проблемы сегодняшнего дня высшей физкультурной школы. В то же время в данной области накопилось много остродискуссионных проблем, которые относятся, на наш взгляд, не столько к области целей управления, сколько к методам их достижения. Думается, что для правильного решения вопроса о методах глубоко обоснованный теоретико-методологический подход необходим не менее, чем при определении принципиальных целевых установок. В этом плане значение данного учебного пособия особенно велико.

Нынешнее состояние педагогической (управленческой) теории, к сожалению, оставляет желать лучшего. И главная причина тому, как все более делается ясным, – господствующий в ней эмпиризм. Значимость данного учебного пособия, на наш взгляд, – в прорыве из замкнутого эмпирического круга, в котором оказалась ищущая педагогическая мысль.

Сердцевиной учебного пособия авторов является культурологический аспект учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении. Здесь значительное внимание уделяется принципам рефлексивного управления качеством учебного процесса. Дается развернутый анализ стратегии и тактики обучения будущих специалистов физической культуры решению проблемы управления качеством образования.

Заслуга авторов учебного пособия (спецкурса) в том, что они ставят эти насущные вопросы и пытаются дать на них требуемые ответы. Это касается, в частности, и проблемы взаимоотношения личности и коллектива в учебной деятельности будущих специалистов физической культуры.

Содержание работы показывает, как обогащается наше рефлексивное видение, когда проблемы развития профессионально значимых качеств будущих выпускников образовательных учреждений рассматриваются в свете модернизации российского образования и его вхождения в Болонский процесс.

Отметим все же, что менее разработанной в работе остается психологическая сторона развития профессионально значимых качеств молодых специалистов. Авторы склонны рассматривать это не как недостаток данного труда, а как указание на необходимость его продолжения.

В частности, думается, важно показать, как от правильного решения вопроса о соотношении рефлексивного управления и психического развития личности педагога зависит не только истина науки, но и судьба всей педагогики. Взгляд, согласно которому развитие всегда идет впереди обучения и воспитания, а последние надстраиваются над ним, неизбежно обрекает педагогику на пассивную роль «приспособителя» научно-управленческой деятельности к наличному уровню развития. И, наоборот, признание рефлексивной роли этой деятельности поднимает педагогику как науку поисковую, созидательную, творческую, как науку о великом человеческом искусстве – искусстве творения личности.

Здесь подвергнуты анализу только ряд проблем, затронутых авторами спецкурса, так как необходимо руководствоваться научной спецификой рецензии. Оценивая же работу в целом, следует подчеркнуть, что учебное пособие авторов, безусловно, привнесет известный вклад в теорию и методику профессионально-физкультурного образования.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для списка литературы – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! В случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК;

б) название (полностью прописными буквами);

в) имя, отчество, фамилия автора;

г) аннотация статьи (3-4 строчки) обязательна для перевода ее на английский язык.

3. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

4. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

5. В конце каждой статьи приводится «Литература». Все работы, помещенные в список литературы, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13,14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления литературы различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.;

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15:

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

АВТОРЫ НОМЕРА

Батракова Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического института, Ярославль

Бессонова Ирина Геннадьевна – ассистент кафедры и методики дошкольного воспитания Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ермова, Ишим

Галагузов Алексей Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественно-научных и медико-биологических дисциплин филиала Сибирского государственного университета физкультуры и спорта, Березовский

Данилова Оксана Юрьевна – старший преподаватель кафедры психологии МОУ ДПО Институт повышения квалификации, Новокузнецк

Ендропов Олег Васильевич – доктор медицинских наук, профессор, декан факультета физической культуры Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Загузов Николай Иванович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, начальник отдела гуманитарных и общественных наук Управления государственной аттестации научных и научно-педагогических работников Федеральной службы по надзору в области образования и науки, Москва

Клестова Оксана Александровна – аспирант Уральского государственного университета физической культуры, Челябинск

Кожевникова Оксана Александровна – старший преподаватель кафедры психологии Куйбышевского филиала Новосибирского государственного педагогического университета, Куйбышев

Коржова Мария Евгеньевна – преподаватель Челябинского энергетического техникума им. С.М. Кирова, Челябинск

Кузнецова Татьяна Федоровна – доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой культурологии Московского педагогического государственного университета, академик Международной академии наук педагогического образования, Москва

Лурье Леонид Израилевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики государственного педагогического университета г. Перми, директор муниципального общеобразовательного учреждения «Лицей № 1», заслуженный учитель РФ, лауреат премии президента РФ 2002 г. в области образования, Пермь

Манько Наталия Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент Башкирского государственного педагогического университета, докторант, Уфа

Найн Альберт Яковлевич – заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Уральской государственной академии физической культуры, Челябинск

Перевозчикова Лариса Сергеевна – кандидат философических наук наук, доцент кафедры философии, социологии и истории. Воронежского государственного архитектурно-строительного университета, Воронеж

Подымова Людмила Степановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии развития Курского государственного университета, Курск

Романюк Лариса Валерьевна – доктор педагогических наук, профессор, начальник Управления аспирантуры и докторантуры Московского гуманитарного университета, Москва

Сериков Сергей Геннадьевич – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Уральского государственного университета физической культуры, Челябинск

Сластенин Виталий Александрович – заслуженный деятель науки РФ, академик РАО, президент Международной академии наук педагогического образования, заведующий кафедрой педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва

Ситаров Вячеслав Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики высшей школы Московского гуманитарного университета, Москва

Фишман Б.Е. – доктор педагогических наук, профессор Биробиджанского государственного педагогического института, Биробиджан

Хажин Айбулат Вакилович – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики Уральского государственного университета физической культуры, Челябинск

Худин А.Н. – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе Курского государственного университета, Курск

Штейнберг Валерий Эммануилович – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор кафедры педагогических теорий и технологий, лауреат премии УРО РАО, заслуженный изобретатель РБ, заведующий научно-экспериментальной лабораторией Башкирского государственного педагогического университета, Уфа

Щуркова Надежда Егоровна – доктор педагогических наук, профессор Педагогической академии последипломного образования Московской области, кафедры педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва

Юрочкина Ирина Юрьевна – аспирант кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

SUMMARY

N. N. Zaguzov

PROBLEMS AND PROSPECTS OF CERTIFICATION OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL SPECIALISTS IN RUSSIA

The author of the paper writes about the Highest Council for Admission to Scientific Degrees which was created as a public body of the State for certification of the scientific and pedagogical specialists. The main task of this commission is examination of the candidate's and doctor's dissertations defended in Russia, the admission and the final award of the scientific degrees of candidate and doctor of sciences.

B. YE. Fishman

PEDAGOGICAL SUPPORT OF SELF-DEVELOPMENT OF THE TEACHERS IN PROFESSIONAL ACTIVITY: CONCEPTUAL BASIS OF REGIONAL SYSTEM

The perspectives of education transformations, its function in the society are largely determined by its ability to foresee the major dimensions of society development. The problem of professional and personal actualization of teachers is analyzed. The concrete tasks of professional and personal development both of educators and pupils during their work and learning process are elaborated.

V. E. Steinberg, N. N. Manko

ASPECTS OF INSTRUMENTAL DIDACTICS AS A NEW EDUCATIONAL TECHNOLOGY

The authors of the paper discuss the negative factors of systematic character and insist on the necessity of systematic methodological research in the field of technology of educational process and cognitive activity.

I. P. Lebedeva

DIDACTIC APPROACHES TO INSTRUCTION OF MATHEMATICS ON THE BASIS OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES

The paper is devoted to didactic approaches to instruction of mathematics on the basis of electronic educational resources.

S. A. Goncharov

HERMENEUTICS AS A CULTURAL, PHILOSOPHICAL AND APPLIED PROBLEM OF MODERN UNIVERSITY EDUCATION

Переведено раньше

T. F. Kuznetsova

PHILOSOPHY, PHILOSOPHICAL CULTURE AND HUMANIZATION OF HIGHER EDUCATION

The author draws the readers' attention to one of the central questions of modern philosophy, the problem of correlation between philosophy and life. The theoretical philosophical analysis of problems should stimulate comprehension of the general tendencies of humanization of social life and of human-centered educational process as a primary strategy of modern global development.

L. I. Lourye

THE ART OF PEDAGOGICAL DIALOGUE

There are common spiritual foundations in music, poetry and painting. There are also accords of senses in the phenomena of art, education and science. The teacher is able to feel the refinement of metaphorical images. They arise unexpectedly and amaze with their brightness and emotional power. Education exposes the deep vital currents of our time, lays open the metaphysical face of the world.

S. N. Batrakova

METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PEDAGOGICAL PROCESS OF FORMATION OF THE FULLY DEVELOPED PERSON

The author of describes the essential qualities and basic principles of pedagogical process, which is a focus of permanent attention of researchers, educationalists and psychologists today.

N. Ye. Shchurkova

PROFESSIONAL TRAINING IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION

The system of professional training of teachers and its central component – the work of pedagogical higher schools – must have specially determined modes of training. All forms of students' activities should be included in the context of professional training ensuring a wide range of practical, socially significant skills of the future teacher.

N. A. Shalamova

METHODOLOGICAL PRINCIPLES AND ESSENTIAL ELEMENTS OF PREPARATION OF THE FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE FOR COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE

Integration into global economic and educational space brings about the new requirements when the teachers of all disciplines must speak one or two European ("world") languages to have an opportunity to communicate with the foreign colleagues and partners without any difficulties. The task is not in making all the teachers professional linguists, but in better instruction of foreign languages at schools, including high schools of physical culture.

A. V Hazhin

ETHNO-PEDAGOGICAL EDUCATION OF STUDENTS AT THE INSTITUTE OF PHYSICAL CULTURE

The paper reveals the acute problems of integration of ethno-pedagogics into the system of professional training of students at the institutes of physical culture. The author concentrates the readers' attention on the problem of projecting the ethno-pedagogical environment in the system of training of the future teachers of physical culture.

A. N. Hoodin

ADMINISTRATIVE CONTEXT OF STEADY DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER SCHOOL

The stable development of civilization calls for the formation of new world outlook, priorities, ethical norms and values. It also requires consequent implementation of social and economic tasks and formation of ecological culture. Thus, there is the necessity to form a system of education that is intended for further steady development of society. The transition towards the new civilizational paradigm necessitates the higher education institutions and their administration to formulate fundamentally new approaches to the educational process.

S. G. Serikov, O. A. Klestova, M. Ye. Korzhova

THE CONCEPTUAL APPROACH TO CORRECT COMBINATION OF INTELLECTUAL AND PHYSICAL LOADING OF THE PUPILS IN HEALTH PROTECTING EDUCATIONAL PROCESS

The opportunities of protection and preservation of students' health are investigated. The essential principles of the authors' method are individualization and proper combination of intellectual and physical loading of the pupils in educational process including the use of the modular approach.

O. V. Yendropov

MODERN PROBLEMS OF HEREDITY AND MOTOR OPPORTUNITIES OF THE MAN

The modern ideas concerning molecular biological mechanisms of realization of physical qualities of the man are analyzed in connection with his or her way of life, modes of motor activity and condition of health.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Профильное обучение*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Обмен опытом*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *В диссертационных советах*
- *О новых книгах*

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

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

УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В 2006 г.

Помним о прошлом, думаем о будущем: Новосибирскому государственному педагогическому университету 70 лет…

П. В. Лепин. Служение обществу – одна из главных функций нашего педагогического университета. – № 1. – С. 4–6.

А. Ж. Жафяров. Интеграция науки и образования в Новосибирском государственном педагогическом университете. – № 1. – С. 7 – 19.

В Высшей аттестационной комиссии

Возведение в степень. Встреча в «Российской газете» с председателем ВАК, академиком РАН М. П. Кирпичниковым. – № 5. – С. 3–10.

Постановление Правительства Российской Федерации от 20 апреля 2006 г. № 227 «О внесении изменений в постановление Правительства Российской Федерации от 30 января 2002 г. № 74» . – № 5. – С. 11–16.

В Учебно-методическом объединении по специальностям педагогического образования

Е. Б. Егорова. Актуальные задачи учебно-методического объединения по специальностям педагогического образования в условиях реформирования российского образования. – № 4. – С. 3–12.

Методология педагогического исследования

В. Н. Неволин. О научном сопровождении инновационных преобразований российской экономической системы. – № 1. – С. 20–25.

В. А. Сластенин. Некоторые проблемы педагогических исследований. – № 1. – С. 25–35.

Д. И. Фельдштейн. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований. – № 1. – С. 35–44.

Концептуальные основания философии образования

В. П. Казначеев. Идеи холизма в современной биологии и медицине и работы Н. Ф. Федорова об управлении природой (идеи проектизма). – № 1. – С. 45–56.

Ф. Ш. Терегулов. Образование и смысл жизни человека. – № 1. – С. 56–65.

С. Б. Куликов. Некоторые философские основания интеграции науки и образования. – № 2. – С. 38–43.

И. Б. Шиян, Т. Н. Зайцева. Метапознание в структуре отражения возможных отношений. – № 2. – С. 43–48.

О. Е. Баксанский, Е. Н. Кучер. Основные подходы к эмпирическому изучению образа мира личности. – № 3. – С. 20–30.

Ж. К. Кениспаев. Философия сознания как учебная дисциплина. – № 4. – С. 37–42.

Э. Р. Саитбаева. Философско-психологические основы исследования проблемы самоопределения человека. – № 4. – С. 43–50.

Ф. Ш. Терегулов. Становление сознания – монистический подход. – № 5. – С. 76–106.

В. А. Луков, В. Н. Кириллина. Гендерный конфликт: система понятий.– № 5. – С. 106– 124.

Профессиональное образование

Н. Ф. Ефремова. Тестовый контроль качества учебных достижений обучающихся. – № 1. – С. 66–81.

Л. И. Духова, Л. С. Подымова. Теоретико-методологические предпосылки исследования субкультуры учителя. – № 1. – С. 82–95.

Л. И. Лурье. Феномен выдвижения профессиональных и социальных лидеров в регионе. – № 1. – С. 96–109.

М. М. Левина. Ценностно-целевые функции личностно-ориентированного профессионального педагогического образования. – № 1. – С. 110–114.

Н. Я. Сайгушев. Пиктографические педагогические задачи как средство рефлексивного управления процессом профессионального становления учителя. – № 1. – С. 114–125.

В. А. Сластенин. Теоретические предпосылки инновационной деятельности учителя. – № 2. – С. 3–27.

В. В. Сериков. Модернизация образования: взгляд с позиции личностно-развивающей модели. – № 2. – С. 27–33.

В. В. Багин. Межпредметная интеграция как фактор оптимизации учебного процесса. – № 2. – С. 33–37.

В. А. Сластенин. Опыт философско-антропологической рефлексии. – № 3. – С. 4–11.

И. В. Егорченко. Фундаментализация математического образования: аспекты, особенности трактовок, направления реализации. – № 3. – С. 11–19.

В. А. Сластенин. Профессионализм педагога: акмеологический подход. – № 4. – С. 13–23.

Л. В. Блинов. Аксиология профессионально-личностного самоопределения педагогов в контексте синергетического подхода. – № 4. – С. 24–32.

И. Ф. Исаев. Культурологический подход к исследованию проблем профессионализма педагога. – № 4. – С. 32–36.

В. А. Сластенин. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании. – № 5. – С. 17–30.

М. Н. Ахметова. Образовательная среда и образовательное пространство: общее, особенное, индивидуальное. – № 5. – С. 30–36.

Л. Н. Куликова. Корпоративный дух образовательного учреждения: сущность, становление, гуманизация педагогических потенциалов. – № 5. – С. 36–49.

А. В. Мудрик. Повышение педагогического профессионализма в социальном контексте. – № 5. – С. 49–53.

Т. Н. Ищенко, В. Л. Зорина, В. С. Нургалеев. Диалектический подход в реализации принципа обратной связи в образовательном процессе. – № 5. – С. 53–65.

Р. Н. Шматков. Модель системы менеджмента качества подготовки специалистов высшего профессионального образования в условиях модульной образовательной технологии. – № 5. – С. 65–75.

Индивидуально-творческая подготовка студентов к профессионально-педагогической деятельности

Д. А. Данилов. Концептуальные подходы к персонификации подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности. – № 6. – С. 29–34.

А. Г. Корнилова. Творческая группа как условие раскрытия и развития индивидуальных возможностей студентов. – № 6. – С. 35–40.

А. В. Мордовская. Педагогическое сопровождение профессионального развития будущих педагогов. – № 6. – С. 40–46.

Е. А. Барахсанова. Формирование профессионального интеллекта студентов-информатиков на этапе обучения в педагогическом вузе. – № 6. – С. 47–55.

Р. И. Платонова. Использование практико-ориентированных форм учебной деятельности по активизации сотрудничества студентов с детскими организациями. – № 6. – С. 55–62.

З. С. Жиркова. Индивидуальная подготовка студентов – менеджеров образования. – № 6. – С. 62–64.

О. Э. Гуч. Профессиональное саморазвитие студентов в процессе освоения исследовательской функции. – № 6. – С. 64–68.

Т. А. Макаренко. Психолого-педагогическая поддержка личностного продвижения в профессиональном развитии будущего социального педагога. – № 6. – С. 68–73.

С. В. Панина. Психолого-педагогическое содержание личностного и профессионального самоопределения студентов. – № 6. – С. 73–77.

О. П. Осипова. К вопросу об эффективных формах самостоятельной творческой работы студентов. – № 6. – С. 77–80.

О. Г. Яковлева. Подготовка будущего учителя к педагогическому руководству формированием духовной культуры младших школьников. – № 6. – С. 81–86.

С. Н. Дмитриева, О. Н. Птицына. Портфолио как средство профессионального саморазвития студентов в педагогическом вузе. – № 6. – С. 86–89.

В. В. Акимов, А. В. Татарников. Лаборатория творческой деятельности студентов как условие повышения профессиональной подготовки будущих учителей. – № 6. – С. 89–93.

И. С. Алексеева. Факторы профессионально-личностного развития будущего специалиста. – № 6. – С. 94–97.

А. Н. Васильева. Педагогические условия развития профессиональной позиции педагога- воспитателя. – № 6. – С. 98–101.

Формирование культуры личности

А. М. Мудрик. Воспитание как социальный феномен. – № 1. – С. 126–128.

Т. А. Ромм. Формирование теоретических образов социального воспитания как научно-педагогическая проблема. – № 1. – С. 129–137.

Н. Е. Щуркова, Л. М. Осиновская. Образ жизни школьника как объект гуманистического воспитания в процессе профессиональной подготовки педагога. – № 1. – С. 137–152.

Е. А. Суховей. Гуманизация педагогического общения в свете идей русского риторического идеала. – № 1. – С. 152–160.

Э. Р. Саитбаева. Самоопределение педагогов-профессионалов в системе дополнительного педагогического образования. – № 2. – С. 49–71.

Л. Г. Борисова. Педагогика общей заботы. – № 3. – С. 31–49.

Л. Н. Куликова. Детство: динамика педагогической поддержки развития и саморазвития личности. – № 3. – С. 49–63.

Л. С. Илюшин. Кросскультурное исследование образовательной мотивации личности. – № 4. – С. 51–80.

Н. Е. Щуркова. Амбивалентность мирового устройства и противоречия воспитательного процесса. – № 4. – С. 80–91.

Г. С. Саволайнен. Методологические подходы к мониторингу процесса и результата формирования социокультурной компетентности будущих учителей. – № 4. – С. 91–102.

Е. Г. Силяева. Формирование культуры личности специалиста: синергетический подход. – № 5. – С. 125–128.

Г. П. Новикова. Ориентация на гуманистические традиции и ценности как идеология инновационных образовательных процессов. – № 5. – С. 128–136.

Н. М. Ноговицына. Проблемный анализ педагогического потенциала городского социума (на примере г. Якутска). – № 6. – С. 112–115.

И. А. Черкашин. Интеграция духовного и физического воспитания в формировании личности. – № 6. – С. 115–120.

Н. В. Павлова. Современные подходы к формированию этической культуры младших школьников. – № 6. – С. 120–123.

Н. Н. Иванова. Формирование эстетической культуры детей в коррекционной школе. – № 6. – С. 123–125.

Д. Н. Платонов, О. Е. Винокурова, А. В. Гурьева. Личность студента в образовательном пространстве физической культуры. – № 6. – С. 125–131.

Ф. Д. Товарищева. Нравственное воспитание старшеклассников. – № 6. – С. 131–135.

Л. И. Афанасьева. Социально-педагогические основы формирования жизнеспособной личности. – № 6. – С. 135–139.

С. И. Колодезникова. Особенности восприятия литературного произведения младшими школьниками. – № 6. – С. 139–143.

А. А. Кожурова. Особенности ценностных отношений как основа формирования личности. – № 6. – С. 143–146.

С. Н. Дмитриева. Некоторые подходы к обеспечению принципа преемственности в образовании. – № 6. – С. 146–149.

А. Е. Ушницкая. Формирование организационной культуры коллектива как научно-педагогическая проблема. – № 6. – С. 149–155.

Информационные и педагогические технологии

В. Д. Лобашев, В. Ф. Тропин, А. А. Талых. «Тоннель» В. П. Зинченко как модель усвоения учебной информации. – № 1. – С. 161–169.

С. С. Кошлев. Технология развития субъектности педагога в профессиональном образовании. – № 3. – С. 193–200.

Е. Н. Кучер. Когнитивные технологии в системе подготовки психолого-педагогических кадров. – № 4. – С. 103–107.

Э. Г. Скибицкий, О. В. Шкабура. Контроль и оценка качества обучения как компонент информатической системы педагогического процесса. – № 4. – С. 108–115.

Э. Г. Скибицкий, М. М. Геращенко. Формирование компетентности у студентов экономического профиля с использованием компьютерных технологий. – № 5. – С. 137–140.

Ю. В. Корнилов. Информатизация инженерной деятельности педагогов профессионального обучения на примере системы АРМ WINMACHINE. – № 6. – С. 156–160.

Э. Г. Корнилов, Н. А. Лихачева. Интегрированные технологии – инструмент повышения качества подготовки специалистов. – № 7. – С. 150–158.

Профильное обучение

В. В. Находкин. Формирование исследовательской компетентности старшеклассников в процессе профильного обучения. – № 6. – С. 102–106.

Г. Е. Дьячковский, В. Д. Николаева. Педагогические условия приобщения школьников к геоинформационному картографированию. – № 6. – С. 106–111.

Сравнительная педагогика

А. Н. Дахин. «В Калифорнии я лучше понял особенности российского образования». – № 1. – С. 170–181.

В. Б. Гаргай. Повышение квалификации учителей в Великобритании. – № 1. – С. 181–191.

Е. А. Нилова. Гуманизация педагогического образования в странах Западной Европы. – № 2. – С. 207–215.

О. Д. Федотова. Теоретико-методологическое развитие педагогики Германии и ФРГ (конец XIX в. – 90-е гг. XX в.) . – № 4. – С. 152–184.

Е. Г. Савиных. Университет как центр образования взрослых в США. – № 5. – С. 169–177.

М. Н. Романова. Внедрение педагогических американских инновации в практику общеобразовательной школы. – № 6. – С. 216–223.

Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

Г. В. Быкова. Язык – главное условие этнической самоидентификации. – № 1. – С. 192–196.

Н. Д. Болсохоева. Тибетские медицинские иллюстрации в системе традиционного медицинского образования бурятского этноса. – № 2. – С. 178–183.

О. Г. Ултургашева. Подготовка учителя родного языка и литературы как основа сохранения и развития языка, культуры и истории этноса (на примере Республики Хакасия) . – № 2. – С. 183–189.

Г. В. Палаткина. Концепция построения этнопедагогической модели мультикультурного образования.– № 4. – С. 116–127.

Г. А. Никитин. Этноэстетические истоки воспитания в культуре абашевской общности.– № 4. – С. 127–138.

А. С. Обухов, Е. П. Пивоварова. Обрядовое сопровождение развития личности теленгитов Горного Алтая.– № 5. – С. 161–168.

Н. Д. Неустроев. Этнопедагогическая подготовка учителей в системе университетского образования.– № 6. – С. 176–180.

Д. А. Данилов, А. В. Иванов. Педагогические условия развития этнического самосознания подростков.– № 6. – С. 181–190.

А. Д. Семенова. Подготовка сельского учителя к этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в системе профессионального образования.– № 6. – С. 190–194.

В. В. Пионтковский. Патриотическое воспитание в этнорегиональном пространстве.– № 6. – С. 194–202.

А. А. Башиев. Этнопедагогические традиции в системе трудового воспитания.– № 6. – С. 202–205.

Я. Н. Алексеев. Этнопедагогические возможности народных художественных промыслов.– № 6. – С. 205–209.

А. Г. Ларионова. К вопросу развития регионально-этнических культур в образовательной системе.– № 6. – С. 210–211.

В. В. Макаров, П. А. Степанов, Н. Н. Романов. Дифференциация технологического обучения учащихся коренных малочисленных народов Севера.– № 6. – С. 211–215.

Памяти ученого.
Павел Егорович Тадыев:
к 80-летию со дня рождения

«Великий сын своего народа» (научно-практическая конференция) . – № 3. – С. 64–65.

В. А. Сластенин. Рыцарь этнической социологии и психологии. – № 3. – С. 65–66.

Н. Ф. Копытов. Смысл жизни постигая и словом, и делом. – № 3. – С. 66–67.

Е. П. Кандаракова. П. Е. Тадыев – ученый, политик, педагог. – № 3. – С. 68–72.

Б. К. Алушкин. Время – кадры – стиль. – № 3. – С. 73–76.

З. С. Казагачева. Во имя народов Горного Алтая. – № 3. – С. 76–79.

И. Ф. Медведев. Об основных направлениях научной и учебно-воспитательной деятельности П. Е. Тадыева. – № 3. – С. 80–83.

Регион крупным планом: Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова

Н. С. Гусельников. Уверенно смотрим в будущее. – № 2. – С. 72–73.

А. С. Тихонов. Ишимский пединститут и П. П. Ершов, сибирский поэт и педагог. – № 2. – С. 73–78.

Н. С. Гусельников, А. С. Тихонов. Педвуз малого города в условиях рыночной экономики. – № 2. – С. 78–85.

И. П. Шутова. Проблемы модернизации и обеспечения качества образования в Ишимском государственном педагогическом институте им. П. П. Ершова. – № 2. – С. 85–91.

Е. А. Юринова. Профессионально-компетентностная культура учителя в условиях модернизации российского образования. – № 2. – С. 92–98.

Л. В. Ведерникова. Педагогическая практика как среда профессионального самоопределения студентов. – № 2. – С. 98–107.

А. С. Тихонов. Методологические и методические проблемы взаимосвязи естественнонаучных предметов с технологической подготовкой школьников. – № 2. – С. 107–118.

А. Г. Поливаев, И. Н. Григорович. Из опыта применения рейтингового контроля в физическом воспитании студентов в педагогическом вузе. – № 2. – С. 118–123.

И. М. Кунгурова. Формирование творческой активности студентов педагогического вуза в процессе обучения иностранному языку. – № 2. – С. 124–132.

Т. С. Мамонтова. Приемы учебно-методической деятельности как средство формирования методической компетентности будущих учителей математики. – № 2. – С. 132–145.

Е. В. Ермакова. Совершенствование методики проведения лабораторных занятий по курсу общей физики в педагогическом вузе. – № 2. – С. 145–156.

В. Г. Гилев. Анализ учебного материала в методической подготовке будущих учителей математики. – № 2. – С. 156–170.

Е. И. Попова. Возможности коррекционно-педагогической практики в формировании профессиональных умений коррекционной работы с детьми группы риска у будущего специалиста дошкольного образовании. – № 2. – С. 170–177.

Юбилей ученого: Даниил Кириллович Гилев. – № 2. – С. 171.

Регион крупным планом: Республика Алтай

От главного редактора. – № 3. – С. 84–85.

Л. П. Потапов. Мифы алтае-саянских народов как исторический источник. – № 3. – С. 86–97.

П. Е. Тадыев. Выдающееся событие в истории алтайского народа. – № 3. – С. 97–106.

С. С. Суразаков. Алтайский героический эпос и сказание «Маадай-Кара». – № 3. – С. 106–121.

С. С. Каташ. Этнопедагогика в алтайской афористической поэзии. – № 3. – С. 121–127.

Б. М. Шульгин. Об алтайском кае. – № 3. – С. 127–130.

Л. В. Кыпчакова. К вопросу о культе деревьев у алтайцев. – № 3. – С. 130–136.

Н. И. Шатинова. Мир «невидимых» по традиционным представлениям алтайцев. – № 3. – С. 136–145.

С. П. Беловолова, В. А. Беловолов. Этническая картина мира как составляющая традиционной педагогической культуры алтайцев. – № 3. – С. 145–153.

М. Ю. Ключникова, Е. В. Ключникова. Подготовка учительских кадров для миссионерских школ Горного Алтая (вторая половина XIX – начало XX в.). – № 3. – С. 153–165.

Э. В. Екеева. Этнопедагогическая антропонимия как элемент традиционной культуры воспитания алтайцев. – № 3. – С. 165–169.

О. А. Гончарова. Представление о человеке и здоровье в системе традиционной культуры алтайцев. – № 3. – С. 169–174.

Н. А. Содоноков, Р. В. Опарин. Этноэкологическая культура воспитания в мировоззрении алтайцев. – № 3. – С. 175–178.

В. А. Клешев. Святилище Адыр-Тыт: обряд защиты жизни и культ предков у алтайцев-бурханистов (конец XIX – XX в.) . – № 3. – С. 179–187.

Е. Э. Ямаева. «А в соединение с торгоуцким народом кочевать желания не имеем» . – № 3. – С. 187–192.

Юбилей Якутского государственного университета им. М. К. Аммосова

А. Н. Алексеев. Якутский государственный университет уверенно смотрит вперед. – № 6. – С. 4–6.

А. А. Григорьева. Якутскому государственному университету им. М. К. Аммосова – 50 лет. – № 6. – С. 7–13.

В. Ю. Фридовский. Потенциал вузовского сектора науки и его вклад в социально-экономическое развитие региона. – № 6. – С. 13–18.

А. А. Потапова. Некоторые подходы к воспитанию молодежи в условиях вуза. – № 6. – С. 18–20.

А. Г. Новиков. Докторский совет по педагогическим наукам. – № 6. – С. 20–28.

История педагогической теории и практики

В. В. Колпачев. Личностный подход в подготовке войск и военных кадров в России в XVIII – начале XX в. – № 1. – С. 197–215.

С. Н. Касаткина. Антропокосмическая концепция воспитания К. Э. Циолковского. – № 2. – С. 190–206.

Э. В. Онищенко, С. М. Михайлин. Динамика содержания образования военно-учебных заведений России (вторая половина XIX – начало XX в.). – № 3. – С. 201–211.

В. А. Ситаров, М. А. Гончаров. Гуманистические тенденции в образовании и воспитании в России XVIII в. – № 3. – С. 211–220.

О. Б. Земцова. Становление и развитие среднего педагогического образования в Марийском крае в 20 – 30 – е гг. XX в. – № 4. – С. 139–146.

И. В. Синюшина. Проблема соотношения классического и реального образования в педагогической теории XIX в. и ее отражение в работах К. Д. Ушинского. – № 4. – С. 146–151.

Н. Н. Родигина. «Какая школа нужна Сибири?» Вопросы регионального образования в освещении педагогических журналов конца XIX – начала XX в. – № 5. –С. 141–150.

Н. Н. Баркова. Философско-педагогические предпосылки возникновения реформаторской педагогики в России в конце XIX – начале XX в. – № 5. – С. 151–160.

В. Н. Антонова. Из истории социального образования в Республике Саха (Якутия): к 10-летию кафедры социальной педагогики. – № 6. – С. 161–168.

К. Н. Сивцева. Развитие системы социального обслуживания семьи и детей в Республике Саха (Якутия) . – № 6. – С. 164–166.

Н. В. Оконешникова. Идея развивающего обучения в историко-философском аспекте. – № 6. – С. 167–170.

В. М. Анисимов. Учительская династия. – № 6. – С. 171–175.

Повышение квалификации педагогических кадров

П. И. Третьяков. Профессиональная жизнеспособность и компетенции педагогов-руководителей как показатели качества образования. – № 3. – С. 221–227.

С. Ф. Багаутдинова, Л. Н. Санникова. Технология экспертизы образовательного процесса дошкольного учреждения. – № 3. – С. 227–232.

Л. А. Савинков. Преемственность управления образовательным процессом в гимназии. – № 3. – С. 232–239.

С. И. Курганский. Принципы интенсификации развития образовательной системы вуза. – № 4. – С. 185–191.

Е. А. Маралова. Ориентация постдипломного образования педагогов на психотерапевтические эффекты: проблема профессиональной рефлексии. – № 4. – С. 192–197.

Л. И. Холина, Л. А. Холина. Линия развития региональной системы среднего профессионального образования. – № 4. – С. 198–209.

М. С. Гаврилова. Становление авторитета руководителя инновационного образовательного учреждения. – № 5. – С. 178–192.

А. И. Таюрский, Н. М. Халимова. Педагогическая система управления качеством начального профессионального образования. – № 5. – С. 192–197.

Психологические исследования

Л. В. Васина. Когнитивные карты человека. – № 2. – С. 216–225.

А. М. Ядрихинский. Психологическое сопровождение личностного развития учащихся в образовательном процессе. – № 6. – С. 224–229.

Л. Д. Унарова. Утверждение жизни, или профилактика суицида (к постановке вопроса) . – № 6. – С. 229–232.

Образование. Здоровье. Безопасность

С. К. Быструшкин, Р. И. Айзман. Особенности адаптивных реакций младших школьников в норме и при нарушениях интеллектуального развития в условиях обучения. – № 1. – С. 216–221.

С. К. Быструшкин, Р. И. Айзман. Адаптивные возможности учащихся начальных классов в норме и при нарушениях интеллектуального развития в условиях психоэмоционального воздействия. – № 2. – С. 226–232.

С. И. Кудинов, С. С. Кудинов. Психофизиологические основы проявления аддикций личности. – № 4. – С. 210–220.

О. В. Ендропов. Состояние здоровья и работоспособность студентов как факторы учебного и двигательного режима. – № 5. – С. 198–202.

Н. С. Кончиц, Т. Н. Васильева, А. Н. Сокорев. Особенности гемодинамики у школьников 7 -16 лет с разным уровнем двигательной активности, проживающих в условиях промышленного города и села. – № 5. – С. 203–212.

Размышление, обсуждение

И. А. Соловцова. Духовное воспитание: проблемы и парадоксы. – № 1. – С. 222–227.

О. Д. Олейникова. Социокультурная среда как фактор воспитания. – № 1. – С. 227–232.

Н. *В. Соковикова.* Проблемы сохранения традиционной хореографической лексики в хореографической педагогике. – № 4. – С. 221–227.

Н. Е. Буланкина. Актуальные проблемы образования нового тысячелетия в контексте гуманизации образовательных систем. – № 4. – С. 228–242.

С. А. Канчуков. КНР во внутренних и региональных конфликтах XXI в. – № 5. – С. 213–220.

В диссертационных советах

В Высшей аттестационной комиссии (ВАК): Информация о результатах проверки деятельности диссертационных советов Д 227.001.01, Д 227.001.02, Д 227.001.03, Д 227.001.05 при Российском государственном торгово-экономическом университете. – № 4. – С. 243–246.

Аннотации диссертаций на соискание ученой степени доктора, кандидата педагогических, психологических наук. – № 1. – С. 233– 256; № 2. – С. 233–242; № 3. – С. 240–253; № 4. – С. 149–155; № 5. – С. 227–235.

Информация о диссертационных советах. – № 1. – С. 257–261; № 2. – С. 243–248; № 3. – С. 254–259; № 4. – С. 247–260; № 5. – С. 236–240.

В Высшей аттестационной комиссии: Информация о проверках деятельности диссертационных советов. – № 5. – С. 221–226.

Наши юбиляры: **Л. Ф. Колесников.** – № 3. **А. В. Мудрик, Э. Г. Скибицкий.** – № 5.

О новых книгах. – № 1. – С. 262–271; № 2. – С. 249–250; № 3. – С. 259–270; – № 4. – С. 266–268; № 5. – С. 241–246; № 7. – С.