

Главный редактор: **В. А. Беловолов**

Председатель редакционной коллегии: **П. В. Лепин**

Председатель редакционного совета: **В. А. Слостенин**

Редакционная коллегия:

- А. Ж. Жафьяров*
- 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*
- А. И. Хасанов*
- Л. И. Холина*
- В. Г. Храпченко*
- А. А. Чернобров*

Редакционный совет:

- Э. С. Бука* (Красноярск)
- Н. С. Гусельников* (Ишим, Тюмен. обл.)
- С. А. Гильманов* (Ханты-Мансийск)
- 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)
- А. Н. Орлов* (Барнаул)
- Т. Н. Петрова* (Чебоксары, Чувашия)
- С. М. Редлих* (Новокузнецк)
- Г. И. Саранцев* (Саранск, Мордовия)
- Ю. В. Сенько* (Барнаул)
- А. И. Субетто* (Санкт-Петербург)
- Ю. В. Табакаев* (Горно-Алтайск)

ISSN 1813-4718

Учредители:

Новосибирский государственный педагогический университет, Международная академия наук педагогического образования

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, 2006

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

- В. А. Слостенин.* Теоретические предпосылки инновационной деятельности учителя.....3
- В. В. Сериков.* Модернизация образования: взгляд с позиции личностно-развивающей модели27
- В. В. Багин.* Межпредметная интеграция как фактор оптимизации учебного процесса.....33

Раздел II. Концептуальные основания философии образования

- С. Б. Куликов.* Некоторые философские основания интеграции науки и образования.....38
- И. Б. Шиян, Т. Н. Зайцева.* Метапознание в структуре отражения возможных отношений.....43

Раздел III. Формирование культуры личности

- Э. Р. Саитбаева.* Самоопределение педагога-профессионала в системе дополнительного педагогического образования.....49

Регион крупным планом:

- Ишимский государственный педагогический институт имени П. П. Ершова**
- Н. С. Гусельников.* Уверенно смотрим в будущее.....72

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Выходит 6 раз в год

Выпускающий
редактор:

Т. К. Коробкова

Дизайн:

В. А. Кириллов

Оператор
электронной
верстки:

П. А. Панкратов

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

Главный редактор
«Сибирского педагогического журнала»
*Валерий Александрович
Беловолов*

Тел/факс: 8 (383) 268-
11-55, 268-11-91.

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

Подписано в печать:
10.02.2006

Формат 70x108/16
Печать RISO.
Бумага офсетная.

Усл.-печ. л. 32,5
Уч.-изд. л. 18,94
Тираж 1000 экз.
Заказ № 172

Отпечатано:
ООО «Немо Пресс».
630001, Новосибирск,
ул. Д. Ковальчук, 1
Тел/факс:(383) 226-40-13

- А. С. Тихонов.* Ишимский пединститут и П. П. Ершов, сибирский поэт и педагог.....73
Н. С. Гусельников, А. С. Тихонов. Педвуз малого города в условиях рыночной экономики.....78
И. П. ШUTOва. Проблемы модернизации и обеспечения качества образования в Ишимском государственном педагогическом институте им. П. П. Ершова.....85
Е. А. Юринова. Профессионально-компетентностная культура учителя в условиях модернизации российского образования.....92
Л. В. Ведерникова. Педагогическая практика как среда профессионального самоопределения студентов.....98
А. С. Тихонов. Методологические и методические проблемы взаимосвязи естественно-научных предметов с технологической подготовкой школьников.....107
А. Г. Поливаев, И. Н. Григорович. Из опыта применения рейтингового контроля в физическом воспитании студентов педагогического вуза.....118
И. М. Кунгурова. Формирование творческой активности студентов педагогического вуза в процессе обучения иностранному языку.....124
Т. С. Мамонтова. Приемы учебно-методической деятельности как средство формирования методической компетентности будущих учителей математики.....132
Е. В. Ермакова. Совершенствование методики проведения лабораторных занятий по курсу общей физики в педагогическом вузе.....145
В. Г. Гилев. Анализ учебного материала в методической подготовке будущих учителей математики.....156
Е. И. Попова. Возможности коррекционно-педагогической практики в формировании профессиональных умений будущего специалиста дошкольного образования.....170

Наши юбиляры: Даниил Кириллович Гилев

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

- Н. Д. Болсохоева.* Тибетские медицинские иллюстрации в системе традиционного медицинского образования бурятского этноса.....178
О. Г. Ултургашева. Подготовка учителя родного языка и литературы как основа сохранения и развития языка, культуры и истории этноса (на примере Республики Хакасия).....183

Раздел V. История педагогической теории и практики

- С. Н. Касаткина.* Антропокосмическая концепция воспитания К.Э. Циолковского.....190

Раздел VI. Сравнительная педагогика

- Е. А. Нилова.* Гуманизация педагогического образования в странах Западной Европы.....207

Раздел VII. Психологические исследования

- Л. В. Васина.* Когнитивные карты человека.....216

Раздел VIII. Образование. Здоровье. Безопасность

- С. К. Быструшкин, Р. И. Айзман.* Адаптивные возможности учащихся начальных классов в норме и при нарушениях интеллектуального развития в условиях психоэмоционального воздействия.....226

Раздел IX. В диссертационных советах

- Аннотации диссертаций на соискание ученой степени доктора, кандидата педагогических, психологических наук.....233
Информация о диссертационных советах.....243

- О новых книгах: А. Д. Семенова.....249
Правила оформления статей.....251
Авторы номера.....252
Summary.....254

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.0+378

В. А. Сластенин

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Общие тенденции развития инновационных образовательных процессов

Развитие научных интересов к инновационным процессам в обществе обнаружило сложность и многоаспектность данного феномена, что повлекло за собой появление разнообразных подходов к его анализу. Это определило необходимость осознания того, что инновационные процессы требуют системного, целостного изучения с учетом факторов, касающихся как собственно нововведений, так и их социокультурной среды.

Анализ инновационной проблематики занимает значительное место в исследованиях зарубежных авторов (Э. Роджерс, М. Барер, В. Браун, К. Пэвитт, У. Уолкер и др.).

В отечественной литературе проблема инноваций долгое время рассматривалась в системе экономических исследований. Однако со временем встала проблема оценки качественных характеристик инновационных изменений во всех сферах общественной жизнедеятельности, но определить эти изменения только в рамках экономических теорий невозможно. Необходим иной подход к исследованию инновационных процессов, где анализ инновационных проблем включает в себя использование современных достижений не только в области науки и техники, но и в сферах управления, образования, права и др.

Поиски решения педагогических проблем инноватики связаны с анализом имеющихся результатов исследования сущности, структуры, классификации и особенностей протекания инновационных процессов в сфере образования.

На теоретико-методологическом уровне наиболее фундаментально проблема нововведений отражена в работах Н.И. Лапина, А.И. Пригожина, Б.В. Сазонова, В.С. Толстого и др. с позиций системно-деятельностного подхода, что дает возможность анализировать не только отдельные стадии инновационного процесса, но и перейти к комплексному изучению нововведений.

Понятие «инновация» впервые появилось в исследованиях культурологов в XIX в. и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. Это его значение до сих пор сохранилось в этнографии. В начале XX в. оформилась новая область знания – наука о нововведениях, в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства. Наука о нововведениях – инноватика – возникла как отражение обострившейся потребности фирм в деятельности по разра-

ботке и внедрению новых услуг, идей. В 30-е годы в США утвердились термины «инновационная политика фирмы», «инновационный процесс». В 60-70-е гг. на Западе получают большой размах эмпирические исследования новшеств, внедряемых фирмами и другими организациями. При этом внимание сосредоточивается на двух основных областях исследований, в каждой из которых доминирует своя теоретико-методологическая культура:

– фирма как инициатор и создатель нововведения, ее «чувствительность» к нововведениям и зависимость этой чувствительности от организационных структур и методов управления; в качестве исследовательской парадигмы выступает концепция «процесса принятия решений», где анализ и выбор альтернатив сменяется последовательными этапами реализации принятого решения;

– маркетинг, или поведение фирмы на рынке, факторы риска, методы прогнозирования успеха нововведения, экономические показатели эффективности отдельных стадий и нововведения в целом; преобладающей исследовательской парадигмой служат теория открытых систем и игровой подход, где фирма взаимодействует с рынком как своей средой и где завершающие стадии инновационного процесса оказываются результатом взаимодействия множества субъектов, каждый из которых поступает в соответствии со своими интересами и с учетом вероятной деятельности своих партнеров.

В обеих областях прикладные исследования нововведений используют теоретические разработки ряда научных дисциплин. Они обращаются к закономерностям развития технических средств труда и быта, взаимовлияния технических и социальных изменений, изучаемых историей техники; активно внедряют в практику управления нововведениями выводы социологов и социальных психологов о факторах и методах, стимулирующих выдвижение новых идей, о чертах личности новаторов и других участников инновационного процесса.

Ученые выделяют три этапа исследования нововведений. Первый этап связан с изучением факторов, способствующих или препятствующих успеху нововведений, и с анализом огромного эмпирического материала, различных классификаций новшеств. Второй этап рассматривается как изучение собственно инновационного процесса, включая механизмы переноса нововведений из одной культурной среды в другую. На третьем этапе центр внимания исследователей перемещается в сторону анализа различных типов инновационных ситуаций, разработки методов оценки риска, формирования рекомендаций.

По мнению А.Г. Кругликова, этапы инновационного процесса можно рассматривать как разрывные на временной шкале: после научного открытия могут пройти многие десятилетия, прежде чем оно будет использовано при появлении благоприятных социально-экономических условий или возникновении спроса на него. Может быть затруднен и процесс распространения новшества: периоды быстрого внедрения в одной отрасли могут сопровождаться задержками при внедрении в другие отрасли. Период господства новшества может длиться неограниченное время. Многие древнейшие нововведения используются человеком до сих пор и не видно возможностей их замены в будущем; этот этап может и совсем отсутствовать, когда рас-

пространение новшества прекращается с появлением более эффективной альтернативы. То же самое относится и к заключительному этапу: использование новшества может прекратиться, затем возродиться вновь (если не считать это возрождение в новом качестве отдельным новшеством) или сохраняться на любом уровне независимо от достигнутого на этапе максимального распространения.

На трех последних этапах идет непрерывное совершенствование новшества, связанное с различными обстоятельствами: улучшение конструкции изделия, изменение технических средств его обеспечения и др.

В этом случае линейность структуры инновационного процесса нарушается, так как внутри последних этапов продолжается действие первых, и, кроме того, может произвольно меняться сама последовательность последних этапов. В результате структура инновационных процессов теряет свою линейность, возникает чередование и наложение этапов, появляются новые связи и отношения.

Нововведение можно рассматривать как комплексный, целенаправленный процесс создания, распространения и использования новшества, целью которого является удовлетворение потребностей и интересов людей в новых средствах, что ведет к определенным качественным изменениям системы и способов обеспечения ее эффективности, стабильности и жизнеспособности. Инновационный процесс связан с переходом в качественно иное состояние, с ревизией устаревших норм и положений, ролей, а зачастую и с их пересмотром. Совокупность ряда нововведений одного уровня образует инновационный массив.

Нововведение обладает внутренней логикой и направленностью, которая определяется логикой развертывания от идеи новшества до его использования, а также логикой отношений между участниками инновационного процесса. Инновационный процесс обладает определенной устойчивостью благодаря наличию механизмов самовоспроизводства. Различные наборы этих механизмов и их сочетания обуславливают многообразие инновационных процессов, индивидуальный облик каждого из них.

Все многообразие инновационных процессов авторы системной концепции нововведений (Н.И. Лапин, А.И. Пригожин, Б.В. Сазонов, В.С. Толстой) относят к двум наиболее значимым формам:

– простое воспроизводство нововведения, характеризующееся тем, что новшество создается лишь в той организации, в которой его производство было впервые освоено; этот цикл включает следующие стадии: формирование предпосылок нововведения – потребности в нем, научное открытие, создание новшества, включая первое его освоение, распространение новшества среди пользователей, использование или потребление новшества;

– расширенное воспроизводство новшества, характеризующееся тем, что процесс изготовления новшества распространяется на многие организации, в этом цикле между созданием новшества и его распределением между пользователями добавляется стадия распространения методов производства новшества и форм его использования; широкое производство новшества, обеспечивающее насыщение потребности в нем.

Инновационные процессы выражают не только внутреннюю, предметную логику новшества, но и логику его взаимодействия с окружающей средой.

С этой точки зрения новшество характеризуется динамическим соотношением параметров, выражающих как его воздействие на окружающую среду, так и обратное влияние последней на само нововведение. Динамика этих характеристик во времени и образует жизненный цикл нововведений.

Таким образом, **нововведение есть динамическая система, характеризующаяся как внутренней логикой (инновационный процесс), так и закономерным развитием во времени ее взаимодействия с окружающей средой (жизненный цикл)**. Структура инновационного процесса меняется по мере перехода новшества от одной стадии к другой.

В свою очередь, от динамических характеристик новшества зависят и конечные его результаты – завершенность и эффективность. Завершенность новшества, или степень реализации его потенциала, зависит от того, насколько успешно протекают все стадии инновационного процесса. Критическим моментом является переход от простого воспроизводства к расширенному – на практике этот переход во многих случаях не осуществляется, что обуславливает незавершенность соответствующего нововведения и существование многих инновационных проблем. От завершенности нововведения следует отличать его эффективность, т. е. влияние реализованного потенциала нововведения на различные параметры той системы, в которой осуществляется инновационный процесс. Вместе с тем очевидна и их взаимосвязь.

Близкими в понятийном отношении к термину «инновация» являются понятия «изменение», «совершенствование», «реформа». Однако между ними существуют известные различия в области нововведений. На этом этапе инновационная политика становится деятельностью государства.

Первоначально предметом изучения инноватики были экономические и социальные закономерности создания и распространения научно-технических новинок. Но довольно быстро интересы новой отрасли расширились, стали охватывать и собственно социальные новшества, прежде всего, нововведения в организациях и на предприятиях (изменение их структуры, способов принятия решений, освоение новой деятельности).

Инноватика складывалась как междисциплинарная область исследований на стыке философии, психологии, социологии, теории управления, экономики и культурологии. К 70-м гг. наука о нововведениях стала сложной разветвленной отраслью.

Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения ученых примерно с конца 50-х гг. на Западе и в последнее десятилетие в нашей стране. Интерес к ним мировой педагогической общественности проявляется в создании особых инновационных служб, изданий, журналов, информационных публикаций. В частности, при ЮНЕСКО существует Азиатский центр педагогических инноваций для развития образования, который обобщает педагогические новшества в различных странах мира и информирует о них совместно с Международным бюро по вопросам образования педагогическую общественность на страницах специального издания. Международное бюро по вопросам образования принимает участие в публикации другого периодического издания, посвященного инновационным процессам, – журнала «Информация и инновация в образовании».

Развитие педагогической инноватики в нашей стране связано с массовым общественно-педагогическим движением, с возникновением противо-

речия между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и неумением педагогов ее реализовать. Возрос массовый характер применения нового. В связи с этим обострилась потребность в новом знании, в осмыслении новых понятий: «новшество», «новое», «инновация», «инновационный процесс» и др.

Слово «инновация» имеет латинское происхождение. В переводе оно означает обновление, изменение, ввод чего-то нового, введение новизны.

Понятие «нововведение» (инновация) определяется и как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику. В работе А.И. Пригожина дается такое определение: нововведение (инновация) – это целенаправленное изменение, которое вносит в определенную социальную единицу – организацию, поселение, общество, группу – новые, относительно стабильные элементы. Таким образом, автор рассматривает нововведение как процесс с целенаправленной деятельностью людей – инноваторов. У данного процесса есть, по мнению автора, свои этапы, стадии.

Исследователи инновационных процессов (А.И. Пригожин, Н.И. Лапин, Б.В. Сазонов, В.С. Толстой, А.Г. Кругликов, А.С. Ахиезер, Н.П. Степанов и др.) выделяют два подхода к изучению структуры инновационных процессов: предметно-феноменологический, или предметно-технологический на микроуровне индивидуального новшества, а также макроуровень – взаимодействие отдельных нововведений.

Первый подход расчленяет структуру процесса нововведения на части с содержательной его стороны, т. е. рассматривается некоторая новая идея, воплощаемая в действительность. Второй подход определяется взаимодействием отдельных нововведений: их сочетанием, конкуренцией, последовательной сменой.

Рассматривая микроструктуру инновационного процесса, ученые выделяют концепцию «жизненного цикла» нововведения, которая исходит из того, что нововведение есть процесс, протекающий во времени. В этом процессе вычлняются этапы, различающиеся по видам деятельности, обеспечивающим создание и исполнение новшества. К настоящему времени в научной литературе сложилась следующая схема членения инновационного процесса на этапы:

1. Этап рождения новой идеи или возникновения концепции новшества; условно его называют этапом открытия, которое является результатом, как правило, фундаментальных и прикладных научных исследований (или мгновенного «озарения»).

2. Этап изобретения, т. е. создания новшества, воплощенного в какой-либо объект, материальный или духовный продукт – образец.

3. Этап нововведения, на котором полученное новшество находит практическое применение, идет его доработка; завершается этот этап получением устойчивого эффекта от новшества. После этого начинается самостоятельное существование новшества, а процесс нововведения вступает в следующую стадию, которая наступит лишь при условии восприимчивости к новшеству.

4. Этап распространения новшества, заключающийся в его широком внедрении, диффузии (распространении) в новые сферы.

5. Этап господства новшества в конкретной области, когда собственно новшество перестает быть таковым, теряя свою новизну. Завершается этот

этап появлением эффективной альтернативы или замены данного новшества более эффективным.

6. Этап сокращения масштабов применения новшества, связанный с заменой его новым продуктом.

Приведенная выше линейная структура последовательно сменяющих друг друга временных этапов инновационного процесса представляет собой упрощенную схему реального его развертывания. Конкретный инновационный процесс не обязательно должен включать все рассмотренные этапы в их строгой последовательности и неразрывности. Указанные этапы могут иметь различную продолжительность.

Термин «изменение» характеризуется как замена одного на другое, т. е. любая перемена, вариация, или же как действие, направленное на то, чтобы изменить, отказаться от одного ради другого. В дальнейшем изменение рассматривается как видимое отклонение от того, что имело место раньше. Понятие «новшество», как оно употребляется часто в школах, синонимично понятию «изменение». Если это изменение охватывает широкий масштаб и всю школьную систему, о нем говорят как о реформе. Однако было бы неправильным считать любое изменение новшеством. Оно должно включать в себя улучшение согласно заранее поставленным целям. Изменения должны быть новинкой в современной ситуации, но не всегда полностью новыми идеями или формами. О некоторых изменениях мы говорим как о новшествах, если они даже когда-то и где-то уже проявлялись, но в данный момент и в данной среде они приобретают особое значение и могут стимулировать педагогический процесс.

Новизна – один из основных критериев оценки педагогических исследований, это основной результат творческого процесса, это свойство и самостоятельная ценность любого нововведения.

Данное понятие является одним из стержневых в инновационной педагогике. По словарю С.И. Ожегова, новый – «впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, вновь открытый, относящийся к ближайшему прошлому или к настоящему времени, недостаточно знакомый, малоизвестный».

Если первое определение – «впервые созданный» – дает представление о чем-то совершенно не известном ранее, то следующие характеристики – «недавно» и особенно «вновь открытый» – свидетельствуют о том, что в новом присутствует в какой-то степени элемент «старого», чего-то того, что уже было. Таким образом, можно говорить о двух типах нового: 1. Впервые созданное новое, адекватное открытию, т. е. вновь установленной, новой истине. 2. Новое, имеющее примесь старого, или, точнее, новое, состоящее из слоя старого и слоя нового, что, соединившись, дает конкретизацию и дополнение прежнего знания.

Новизна любого средства относительна как в личностном, так и во временном (историческом) плане. То, что ново для одного учителя, может быть не новым для другого. Новизна всегда носит конкретно-исторический характер. Рождаясь в конкретное время, прогрессивно решая задачи конкретно-исторического этапа, новшество может быстро стать достоянием многих, нормой, общепринятой массовой практикой или устареть, стать тормозом развития в более позднее время.

Так, например, классно-урочная система обучения Я.А. Коменского, теория православного (религиозного) воспитания К.Д. Ушинского, опыт В.А. Сухомлинского, теория оптимизации процесса обучения Ю.К. Бабанского, опорные конспекты В.Ф. Шаталова и другие новшества были и остаются выдающимися идеями своего времени, и их нельзя рассматривать и тем более оценивать вне его.

В педагогической науке выделяются: новизна абсолютная (принципиально неизвестное «новшество», отсутствие аналогов и прототипов), относительная новизна (местная, частная, условная), псевдоновизна (оригинальничание, стремление сделать не столько лучше, сколько иначе), изобретательские мелочи.

Частная новизна – один из видов относительной новизны. Она подразумевает обновление одного из элементов продукта системы в порядке текущей модернизации. Изделие становится новым в каком-то одном отношении. Накопление частной новизны в нем может привести к его полному изменению без приобретения абсолютной новизны и осуществления радикального нововведения.

Условная новизна возникает при необычном сочетании ранее известных элементов. Последнее не ново само по себе, но в таком применении ведет к сложному и прогрессивному преобразованию.

Местная новизна отражает факт использования новшества в конкретных условиях, хотя это новшество уже применялось на других объектах. Характеристика новшества связана с уровнем обобщения, оригинальностью, со способностью «дать жизнь семейству других новшеств», с контрастностью решения по отношению к другим предшествующим или параллельным новшествам.

Различают также субъективную новизну, когда объект нов для данного субъекта. Предмет или явление могут быть абсолютно новыми для одного человека, нормативно новыми для данного сообщества (например, в одной стране) и не новыми для другого сообщества (в другой стране).

Важная традиция новизны показывает, например, чем качественно отличается данный объект от имеющихся ранее, предлагаемая методика обучения от известных. Эта оценка подобна уровням новизны, описанным В.М. Полонским, но отличается от них тем, что рангам шкалы придается затем точное количественное значение и приводится формализованная процедура оценивания. Выделяются следующие градации: 1) построение известного в другом виде, т. е. фактическое отсутствие нового – формальная новизна; 2) повторение известного с несущественными изменениями; 3) уточнение, конкретизация уже известного; 4) дополнение уже известного существенными элементами; 5) создание качественно нового объекта.

Интересно то, что объект (например, результат исследования) может на разных уровнях иметь разные градации. Так, разработанные исследователем средства обучения (обучающая компьютерная программа, особый вид наглядных пособий и др.) могут на высшем уровне новизны иметь первую градацию, т. е. незначительно, в мелких деталях отличаться от каких-то других существующих ТСО. Но если аналогичные средства в данной области не используются (например, разработанная для школы компьютерная программа аналогична тем, что использовались только в вузах), то на втором

уровне новизны градация уже будет третьей или даже четвертой. Таким образом, для любого объекта градация новизны на более низком уровне не меньше, чем на более высоком.

Представление о свойствах новизны в виде набора простых характеристик несколько упрощает оценку педагогических явлений по данному признаку. Однако в силу определенной нечеткости используемых понятий остается еще много места для произвола в оценке новизны.

В научной литературе различают понятия «новшество», или «новое средство» (они считаются синонимами), и «инновация», «нововведение».

Новшество – это именно средство (новый метод, методика, технология, программа и т. п.), а инновация – это процесс, который развивается по определенным этапам. В инноватике это отражается в понятии «жизненный цикл нововведения».

Понятие «нового» в педагогике начинает глубоко рассматриваться. В статье М.С. Бургина «Инновации и новизна в педагогике» даются уровни новизны, ее свойства, мера новизны, показаны возможности математики в оценке новизны в педагогике.

По мнению В.И. Загвязинского, новое в педагогике – это не только идеи, подходы, методы, технологии, которые еще не использовались, но и тот комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно решать задачи воспитания и образования. Новое, в трактовке автора, включает в себя прогрессивное. Тем не менее понятие «новое» не всегда совпадает полностью с понятием «передовое», «прогрессивное» и даже с более широким понятием – «современное». Передовое всегда сохраняет многое из традиционного. В педагогике это отражается в таких, например, понятиях, как вера в человека, умение общаться, диалог, проблемное обучение, которые вошли в научный обиход в современных концепциях воспитания и обучения.

Раскрывая понятие «педагогическое новшество», Р.Н. Юсуфбекова определяет его как такое содержание возможных изменений педагогической действительности, которые ведут к ранее не известному, ранее не встречавшемуся состоянию, результату, которые развивают теорию и практику обучения и воспитания. Это содержание может касаться педагогической действительности в целом или отдельных ее составляющих.

Рассматривая систему основных понятий педагогической инноватики, Р.Н. Юсуфбекова выделяет **три блока в структуре инновационных процессов в системе образования.**

Первый блок – блок создания нового в педагогике. Здесь рассматриваются такие категории, как новое в педагогике, классификация педагогических новшеств, условия создания нового, критерии новизны, мера готовности нового к его освоению и использованию, традиции и новаторство, этапы создания нового в педагогике, творцы нового. При этом большое значение имеет разработка категориального поля теории нового в педагогике («новое», «старое», «новшество», «инновации» и др.). Эти понятия изучает педагогическая неология.

Второй блок – блок восприятия, освоения и оценки нового: педагогическое сообщество, оценка и разновидности процессов освоения нового, консерваторы и новаторы в педагогике, инновационная среда, готовность педаго-

гического сообщества к восприятию и оценке нового. Эти понятия изучает педагогическая аксиология.

Третий блок – блок использования и применения нового. В данном блоке изучаются закономерности и разновидности внедрения, использования и применения нового. Этот блок понятий связан с учением о внедрении, которое называется педагогической праксиологией.

М.М. Поташник отмечает, что инновационный процесс имеет сложное строение, он полиструктурен (многообразен по своей структуре). Автор выделяет следующую **иерархию структур**:

- *деятельностная структура* – совокупность компонентов: мотивы – цель – задачи – содержание – формы – методы – результаты;

- *субъектная структура* – деятельность всех субъектов развития: директора, его заместителей, учителей, ученых, учащихся, родителей, спонсоров, методистов, преподавателей вузов, консультантов, экспертов, работников органов образования, аттестационной службы и др.;

- *уровневая структура* – инновационная деятельность субъектов на международном, федеральном, региональном, районном (городском) и школьном уровнях;

- *содержательная структура* – рождение, разработка и освоение новшеств в обучении, воспитательной работе, управлении школой и т. д.;

- *структура жизненного цикла*, выражающаяся в этапности: возникновение (старт) – быстрый рост (в борьбе с оппонентами, рутинерами, консерваторами, скептиками) – зрелость – освоение – диффузия (проникновение, распространение) – насыщение (освоенность многими людьми, проникновение во все части учебно-воспитательного и управленческого процессов) – рутинизация – кризис – иррадиация (модернизация новшества);

- *управленческая структура* – взаимодействие четырех видов управленческих действий: планирование – организация – руководство – контроль. Как правило, инновационный процесс в школе планируется в виде концепции новой школы или программы развития школы, затем организуется деятельность коллектива школы по реализации этой программы и контроль за ее ходом;

- *организационная структура* инновационного процесса включает следующие этапы: диагностический, прогностический, собственно организационный, практический, обобщающий, внедренческий.

По сути инновационные процессы системны, они включают многие компоненты, но их простая сумма недостаточна без структурных связей и закономерностей, характеризующих инновационный процесс в целом.

Целостное осмысление инновационных процессов требует раскрытия ведущих тенденций и противоречий в их развитии. Инновационные процессы, объединяющие создание, освоение и применение педагогических новшеств, в силу своего единства способны значительно ускорить процессы обновления системы образования в целом. И неслучайно поэтому изучение и реализация всех трех звеньев инновационных процессов все шире входят в систему образования на разных ее уровнях, вплоть до отдельных школ.

Среди закономерностей протекания инновационных процессов в литературе выделяются четыре: законы необратимой дестабилизации педагоги-

ческой инновационной среды, финальной реализации инновационного процесса; стереотипизации педагогических инноваций; цикловой повторяемости, возвращаемости педагогических инноваций. Остановимся на содержании каждого из этих законов.

Сущность закона необратимой дестабилизации педагогической инновационной среды заключается в следующем. Любой инновационный процесс в системе образования с неизбежностью вносит при своей реализации необратимые деструктивные изменения в инновационную социально-педагогическую среду, в которой он осуществляется. Это приводит к тому, что целостные представления о каких-либо педагогических процессах или явлениях начинают разрушаться; вторжение педагогического новшества в социально-педагогическую среду приводит к разделению педагогического сознания, оценок, связанных с педагогическим новшеством, и в конечном счете к поляризации мнений о нем, о его значимости и ценности. Причем впоследствии оказывается невозможным эти целостные представления восстановить, в силу чего возникают неизбежные издержки, связанные с кадровыми и духовными возможностями педагогического сообщества. У нового всегда остаются противники, которые его не принимают в силу психологических, социально-экономических и организационно-управленческих причин. Кроме того, чем значительнее педагогическое новшество, тем основательнее дестабилизация, которая касается инновационной среды разного типа: теоретической, опытной, коммуникативной и др.

Закон финальной реализации инновационного процесса связан с тем, что любой инновационный процесс, в начальном звене которого находится педагогическое новшество, должен рано или поздно, стихийно или сознательно реализоваться. Даже те новшества, которые вначале предстают как безнадежные для овладения педагогическим сообществом, а тем более для внедрения, в конечном итоге пробивают себе дорогу и реализуются (имеется в виду жизнеспособное новшество).

Закон стереотипизации педагогических инноваций состоит в следующем. Любая педагогическая инновация, реализуемая в инновационном процессе, имеет тенденцию превращаться в стереотип мышления и практического действия. В этом смысле она обречена на рутинизацию (превращение в системе образования в педагогический стереотип - барьер на пути реализации других новшеств).

Сущность закона цикловой повторяемости, возвращаемости педагогических инноваций заключается в повторном возрождении новшества в новых условиях. Для педагогики и системы образования — это характерная особенность, поэтому в теории и практике новшества вызывают особое противодействие, поскольку педагогическое сообщество часто подходит к ним как к тому, что уже было, не замечая того, что это повторение нового, а не старого, или новое возрождение старого.

Этими законами не ограничиваются общие и специфические для педагогической инноватики закономерности. Однако названные законы существенны для понимания в целом динамики развития и противоречий инновационных процессов в системе образования.

Одной из важных задач современной педагогической инноватики является классификация нововведений, знание которой необходимо учителю для

того, чтобы разобраться в особенностях педагогических новшеств, понять, что их объединяет и отличает друг от друга. Обычно считается, что законы выражаются соотношениями, а классификация и их частный случай – типология – только предшествуют открытию законов. Современные исследования в области методологии науки показывают, что классификации – это тоже законы науки, только имеющие другой тип.

В педагогической литературе выделяется два типа инновационных процессов в области образования. Первый тип – инновации, происходящие в значительной мере стихийно, без точной привязки к самой порождающей потребности либо без полноты осознания всей системы условий, средств и путей осуществления инновационного процесса. Инновации этого рода не всегда связаны с полнотой научного обоснования, чаще они происходят на эмпирической основе, под воздействием ситуативных требований. К инновациям этого типа можно отнести деятельность учителей-новаторов, воспитателей, родителей. Сюда же частично относятся нововведения, предпринимаемые администраторами-проектировщиками образования, деятелями культуры, занимающимися практикой воспитания и обучения (художники, музыканты, архитекторы, бизнесмены, экологи и др.). Сказанное о стихийном характере инноваций подчеркивает необходимость глубокого анализа данного типа инноваций с целью выделения позитивных сторон их деятельности.

Второй тип нововведений – инновации в системе образования, являющиеся продуктом осознанной, целенаправленной, научно культивируемой междисциплинарной деятельности.

С точки зрения управления, стихийные и целенаправленные инновации делятся на четыре подтипа (М.С. Бургин): научный – контрольные функции выполняют научные организации; научно-административный – контроль осуществляют они же при поддержке органов управления народным образованием; административно-научный – контроль и управление осуществляют органы управления, опираясь на науку; политико-административный – контрольные функции берут на себя административные органы.

Одни типы встречаются чаще, а другие – реже вследствие наличия некоторой корреляции между значениями признаков классификации. Так, стихийная инновация, скорее всего, будет однородной и естественной, а целенаправленная – детерминированной и расширяющейся.

Общепризнанной системной классификации нововведений в образовании пока не создано, хотя многие исследователи пытаются создать ее на основе типологии нововведений А.И. Пригожина. В этой связи **нововведения выделяются:**

- по типу новшества;
- по механизму осуществления;
- по особенностям инновационного процесса.

Типологию можно строить по разным основаниям, но законченной классификации вряд ли можно добиться, поскольку одно и то же новое может оказаться в разных типологических группах, и даже более чем в двух, в зависимости от того, какой именно его признак будет в каждом случае принят во внимание.

По типу новшества все нововведения можно разделить на две группы: материально-технические и социальные. Во вторую группу и входят педагогические новшества. Считается, что социальные новшества осуществляются особенно трудно, поскольку неопределенность их параметров и результатов позволяет имитировать требуемые изменения без факта их реализации. У социальных новшеств более тесная связь с общественными отношениями, культурой, большая сфера применения, сильнее зависимость от личностных качеств новаторов, не столь очевидны и доказуемы преимущества. Субъектом изменений становятся сами люди, их положение, статус, привычки, отношения. В результате инноваций возникает напряжение, вызываемое переменами, обнаруживаются стрессовые ситуации.

В этой связи необходимо остановиться на специфике педагогических новшеств. Сохраняя все родовые черты инновационных процессов, педагогические нововведения отличаются от аналогичных процессов в других сферах прежде всего тем, что «объект» воздействия инноваций, «предмет» их деятельности – это живая, развивающаяся, обладающая неповторимым «Я» личность ученика. Именно на совершенствование процесса развития этой личности и должны быть направлены любые педагогические нововведения. Если же деятельность учителя-новатора направлена на «порождение нового, никогда не бывшего» в области содержания обучения, его методов либо форм проведения занятий, но при этом остается «вынесенной за скобки» личность ученика, не соблюдается древняя заповедь «не навреди», то подобные инновации и творчество не могут быть в педагогике оценены положительно.

Если для осуществления технических инноваций вполне достаточно «принятия нового исполнителем» и «благоприятных внешних условий в производственной среде», то для педагогических инноваций необходимо принятие более или менее значимого нововведения обществом, его одобрение, его «санкции». Порой возникают ситуации, когда осознанное противоречие в развитии школы и намеченные средства его разрешения, изменения состояния, характерные для традиционной системы обучения, остаются «невостребованными» из-за отсутствия объективных условий для его реализации, и прежде всего «государственного заказа» на нововведения.

Интенсификация инновационных процессов в педагогике связана не только с социальным заказом и имеющимися в теоретических исследованиях и новаторском опыте средствами, способными обеспечить его выполнение, но и со значительными изменениями в сфере сознания педагогического общества в целом. Психологическая готовность педагогов к принятию системного нововведения – наиболее важное условие. Особенно важно это понять сейчас, когда наша школа переживает этап радикального инновационного процесса, вызванного перестройкой всей жизни общества, который уже привел к переосмыслению теоретического наследия нашей педагогики, возвращению к ее гуманистическим основам.

С осознанием необходимости разработки проблем, связанных с изучением фона конкретных нововведений, научные интересы стали обращаться к анализу факторов, влияющих на ход инновационных процессов. Анализ проблем такого плана обнаруживается в трудах Г.С. Казаряна, А.И. Пригожина, Н.П. Степанова, М.Ю. Елимовой и др.

Новшества, нововведения, инновационные процессы имеют своих носителей. Определение основных понятий инноватики не может быть полным без характеристики людей, осуществляющих нововведения. Речь идет о педагогах-новаторах, которые вносят в педагогическую действительность конструктивную новизну. Творческие способности, индивидуальность учителя не позволяют автоматически и без изменения тиражировать педагогический опыт. Субъективный фактор играет решающую роль и на стадии внедрения и распространения новшества. Педагог-новатор выступает на этом этапе в роли носителя конкретного новшества и одновременно творца или модификатора его в процессе внедрения. В более общем виде можно дать следующую характеристику новаторам. Новаторы – это те, кто ставят своей целью введение нового. Они могут быть как из самой организации (учителя, администрация школы), так и извне (деятели органов образования, педагоги-исследователи и др.). Для учителей-новаторов характерен не только высокий интеллектуальный потенциал, но и критичное отношение к действительности, устремленность на поиски альтернативы ее несовершенству. Поэтому такие учителя нередко оказываются в противоречии со своей средой. В связи с этим с учителями-новаторами следует работать как со специфической социальной категорией, занимающей в педагогическом сообществе особое место и имеющей собственную структуру, психологию, потребности. Без понимания этого невозможно развивать инновационные процессы, распространять инновации в школах.

Ключевое слово для характеристики скорости, результативности, особенностей процесса нововведения в данной организации – инновационный потенциал. Инновационный потенциал школы – это ее способность создавать, воспринимать, реализовывать новшества, а также своевременно избавляться от устаревшего, педагогически нецелесообразного. Эта способность во многом есть следствие творческих устремлений членов педагогического коллектива, их отношения к нововведениям.

Категория «восприимчивость к нововведениям» входит в понятие «инновационный потенциал». В зарубежных исследованиях термин «восприимчивость» часто употребляется как восприятие (adoption) новшества и трактуется как решение использовать какое-либо нововведение.

Процесс восприятия новшеств, по определению Э. Роджерса, – это сложный многостадийный мыслительный процесс принятия решения, который имеет протяженность от первого ознакомления человека с новшеством до его окончательного восприятия. В ходе этого процесса происходит оценка значения и последствий принятия решения. Э. Роджерс делит этот процесс на следующие основные этапы: 1) ознакомление с проблемой; 2) ее анализ; 3) анализ имеющихся путей ее решения; 4) выбор пути; 5) принятие последствий выбора решения.

В соответствии с этим Э. Роджерс выделяет и **пять основных этапов процесса восприятия новшества:**

1. *Этап ознакомления* (первого знакомства) человека с новшеством: человек впервые слышит (узнает) о новшестве, но еще не готов к получению дополнительной информации.

2. *Этап появления интереса:* человек проявляет заинтересованность в новшестве и начинает искать дополнительную информацию о нем. Эта ин-

формация еще никак не окрашена мотивами восприятия (человек еще не решил «примерить» новшество к своей проблеме или ситуации). Основная задача на этом этапе – получить побольше сведений о новшестве. Компонент «интереса» заставляет человека активно искать информацию, а его личные качества, шкала ценностей и нормы его социальной ситуации будут определять, где он будет искать ее и как интерпретировать.

3. *Этап оценки*: человек мысленно «примеряет» новшество к своей существующей или предполагаемой ситуации, а затем решает, стоит ли опробовать данное новшество. Если он считает, что достоинства новшества превышают его недостатки (в том числе материальные или иные издержки), он решает опробовать это новшество. Эта стадия менее четко выделяется из остальных и благодаря своей «латентности» наиболее трудно поддается эмпирическому исследованию. Обычно на этом этапе человек ищет более специализированную информацию (советы, консультации) о новшестве, чаще всего у своих коллег и знакомых.

4. *Этап апробации*: новшество апробируют в сравнительно небольших масштабах, чтобы решить вопрос о его применении для решения своих проблем или в данной конкретной ситуации. Задача этого этапа – продемонстрировать новшество напрямую, тогда как на предыдущем этапе человек только мысленно «проигрывал» ситуацию. На этом этапе также идут поиски специализированной информации относительно наилучших методов использования новшества. Результаты данного этапа наиболее важны. В это время может произойти отказ от новшества.

5. *Этап окончательного восприятия*: человек окончательно решает воспринять новшество, т. е. продолжать использовать его в полном масштабе. Основная задача этого этапа – оценка результатов предыдущего этапа и принятие окончательного решения о применении новшества в будущем.

На «выходе» процесса восприятия новшества возможны, по мнению Э. Роджерса, четыре варианта: а) восприятие и последующее использование новшества; б) полный отказ от новшества; в) восприятие с последующим отказом от новшества; г) отказ от новшества с последующим восприятием. Из этих вариантов, помимо процесса восприятия, наибольший интерес представляет прекращение использования новшества.

Человек может отказаться от новшества на разных этапах: на этапе оценки, мысленно «проиграв» использование новшества в условиях собственной ситуации, на этапе апробации, когда он может решить, что издержки восприятия перевешивают выгоды. Отказ от новшества зависит и от самого человека, от его инновативности или восприимчивости к новшеству.

Зачастую прекращение использования новшества происходит и потому, что идея самого новшества не совсем понятна человеку. Отдельные этапы процесса восприятия новшества могут быть пропущены, например, этап апробации, когда новшество успешно используется в опыте коллег или других людей.

Таким образом, успех реализации любого нововведения тесно связан с инновационным поведением, которое представляет собой действие, где проявляются личностные отношения субъекта к происходящим переменам. Выбор инновационного поведения тесно связан с уровнем инновативности каждого конкретного субъекта, предрасположенности его к новаторству (где

инновативность – эмоционально-оценочное отношение к нововведениям, различие в восприимчивости субъектов к инновациям, к новым в данной системе идеям, опыту, представляющее собой в большей степени не только движение по распространению новшеств, а черту личности, которая характеризуется высоким чувством нового, стремлением к творчеству).

Таким образом, инновации обладают огромным системным эффектом влияния на все компоненты педагогического процесса, общую структуру и деятельность педагогического сообщества в целом. В отличие от любых элементарных новшеств педагогические инновации предполагают личностный и творческий процесс воспитания детей, они охватывают всю сферу образования и подготовки учителя, осуществляющего разнообразные функции – эксперта, консультанта, проектировщика, педагога инновационных школ.

Социокультурные проблемы инновационной деятельности учителя

Теория и практика нововведений показывают, что инновации не замкнуты в сфере человеческой деятельности, они носят всеобщий характер. Поэтому механизмы возникновения и восприимчивости инноваций не могут найти исчерпывающего объяснения в рамках тех или иных специализированных форм знаний: в технических науках, в экономических исследованиях и т. д.

Всеобщий характер инноваций требует изучения субъектов инноваций – от единичного работника до общества в его целостности; от человека, формирующего инновации в своей собственной деятельности, до общественного воспроизводства в целом. Одним из важных аспектов исследования выступает человек – субъект инноваций. Человек всегда находится между стремлением формировать инновации, изменять, совершенствовать свою деятельность, свои отношения и т. д. и страхом перед инновациями, их деструктивными последствиями. В этой связи определенное значение приобретает изучение потребностей в инновациях, которые являются содержанием унаследованной каждой личностью культуры. Возникает необходимость выявления этих потребностей, их характера, направленности и т. д.

Инновации, по мнению А.С. Ахиезера, существенно отличаются друг от друга по своим масштабам и направленности, по воздействию на человека, по отношению к ним субъекта, они несут разные функции в разных социальных процессах. Существуют разные типы общественных отношений, отличающиеся различными требованиями к инновациям. При простом типе отношений возникает стремление достичь единства субъекта и объекта, единства условий, средств и целей на основе сохранения сложившихся общественных отношений, культуры, желания избежать существенных инноваций. В этом типе существенная инновация выступает как нечто негативное и, следовательно, порождает стремление ее отторгнуть.

Для творческого типа отношений характерно стремление достигнуть единства субъекта и объекта, условий, средств, целей на основе потока прогрессивных инноваций.

Возможен также и деструктивный тип отношений, для которого характерно противостояние инновациям, преобладание негативных инноваций над позитивными.

Категории субъекта, объекта, субъект-субъектных отношений являются общеметодологической основой для анализа механизма развития инновационных отношений. Все эти категории должны конкретизироваться.

Принципиальное значение имеет вопрос о субъектах инноваций. Субъект – это человек, познающий и преобразующий окружающий мир, обладающий сознанием и волей, способный действовать целенаправленно.

К.А. Абульханова-Славская, рассматривая механизмы становления личности в процессе деятельности и общения, подчеркивает, что становление личности как субъекта деятельности происходит и в процессе овладения ею общественно-историческими формами деятельности, и в организации своей активности. Организация личностью своей активности сводится к ее мобилизации, согласованию с требованиями деятельности, сопряжению с активностью других людей. Эти моменты составляют важнейшую характеристику личности как субъекта деятельности. Они выявляют личностный способ регуляции деятельности, психологические качества, необходимые для ее осуществления.

Личность как субъект деятельности проявляется в саморегуляции, которая обеспечивает актуализацию психических возможностей, компенсацию недостатков, регуляцию индивидуальных состояний в связи с задачами и событиями деятельности. Включение в деятельность требует от субъекта расчета сил на весь период деятельности, особенно на непредвиденные трудности, неожиданности и т. д.

Субъект с учетом своих индивидуальных особенностей (возможностей и недостатков) согласует систему своих личностных качеств (чувств, мотивации, воли) с системой объективных условий и требований решаемой задачи. Таким образом, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, позицию субъекта можно рассматривать как комплексную характеристику психологических режимов деятельности в соответствии со способностями, состояниями, отношением субъекта к задаче, с одной стороны, его стратегией и тактикой – с другой, объективной динамикой деятельности (ее событиями и фрагментами) – с третьей.

В зависимости от опыта субъект обладает большей или меньшей способностью прогнозировать наступление событий. В свою очередь, такой прогноз преобразует его внутреннее состояние: чувство неуверенности перед неожиданным наступлением событий сменяется состоянием готовности к любым неожиданностям.

Личности как субъекту деятельности свойственны и такие особые индивидуальные способности, как способность к организации времени, способность программировать свою будущую деятельность, предвидеть ее события, устанавливать для себя оптимальные режимы активности и пассивности, определять ритмы деятельности.

А.И. Пригожин отмечает, что главная характеристика субъекта инноваций – это его деятельное самосознание, т. е. понимание своей личной инициативы как субъективно возможной и общественно принимаемой основы собственного существования. Автор представляет субъектность как единство целеполагания и целеосуществления в одном лице. Субъект есть деятель, способный к выбору типа деятельности, конкретной роли для себя среди других субъектов, к выработке собственных целей и средств для их

достижения. Его отличает уверенность, т. е. возможность и желание самому определять свою судьбу, образ жизни, стремление раздвигать рамки реальной независимости и компетентности. Одновременно субъект есть носитель и автор вклада в какую-либо совместную деятельность, партнер в межсубъектных отношениях. Такому пониманию субъекта А.И. Пригожин противопоставляет зависимого исполнителя («приказчика»), получающего свою компетентность от других и реализующего ее в заданном объеме и режиме.

Учитель как субъект инновационной деятельности и ее организатор вступает с другими членами педагогического сообщества в процесс создания, использования и распространения новшества, он обсуждает содержание нововведения и те изменения, которые могут произойти в предметах, сознании, обычаях, традициях и др.

В процессе совместной деятельности и межличностного психического взаимоотражения формируются социально-психологические отношения, выступающие как интегративный, стимулирующий фактор, преломляющийся в совместной деятельности.

Индивидуализированное отношение субъектов инноваций друг к другу, к содержанию инновации и порождаемым ею изменениям может проявиться в действиях, суждениях, представлениях, настроениях, ожиданиях, оно представляет собой специфический сплав сознательного и бессознательного, рационального и эмоционального, систематизированного и бессистемного. Это отношение активно влияет на процесс становления нового, выполняя различные функции: инициатора нововведения, препятствия на его пути и т. п. Индивидуализированное отношение субъектов к нововведению содержит в себе «в свернутом виде» групповое отношение. Последнее не может быть рассмотрено в виде простой суммы отношений людей, а представляет собой сложное интегративное образование, результат взаимодействия, взаимовлияния и взаимоотражения участников нововведения. Каждый человек формирует, постоянно воспроизводит эти отношения как субъект инноваций. Можно предположить, что каждый акт социализации, освоения любой формы реальности есть для соответствующей личности инновационный акт. Социальное взаимодействие обеспечивает актуализацию инновационной культуры личности, так как вне его культура выступает лишь потенциальной возможностью инновационной деятельности.

Уровень развития культуры зависит от степени заинтересованности общества в развитии инновационного потенциала каждого члена, когда индивидуальность не нивелируется, а активно развивается. Кризис культуры, отмечает Л.Н. Коган, начинается там и тогда, где и когда общие нормы культуры подавляют и ограничивают развитие индивидуальности, превращают человека в «стадного» индивида, в конформиста.

К.А. Абульханова-Славская обращает внимание на особую остроту проблемы развития творческой личности человека: как и почему индивид не только развивается на основе объективированной сущности человека (культуры), но и вносит в нее нечто принципиально новое, т. е. становится субъектом исторического творчества.

Согласно Н.С. Злобину, культура – это творческая, созидательная деятельность человека – как прошлая, зафиксированная, опредмеченная в куль-

турных ценностях, так и прежде всего настоящая, основанная на распределении этих ценностей, т. е. превращающая богатство человеческой истории во внутреннее богатство живых личностей, воплощающееся в универсальном освоении, переработке деятельности и самого человека.

Формы, способы и сферы проявления творческих начал в педагогической деятельности неразрывно связаны с формированием педагогической культуры. Культура – это всегда творчество со всеми характеристиками творческого акта, она всегда рассчитана на адресата, на диалог, а «усвоение» ее есть процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, сопереживания и сотворчества, где каждый вновь обретенный элемент культуры не перечеркивает, не отрицает предшествующий пласт культуры.

Культура выступает прежде всего как исторически концентрированный опыт. Каждый человек превращает этот опыт в личностный смысл. Культура всегда включает и опыт производства инноваций; ее можно представить как иерархию субкультур, т. е. определенных культур в узких рамках, например, в промышленном производстве, в образовании, в отдельной возрастной группе (молодежная культура и др.). Существует специфическая субкультура любого сообщества; она может иметь свой особый язык, свои представления, свои особые смыслы, свое специфическое отношение к инновациям. Культура реализуется через инновации.

В этой связи большое значение имеет рассмотрение вопроса о соотношении инноваций и традиций. Традиции – устойчивый и значимый компонент культуры, который передается из поколения в поколение с помощью механизма преемственности. Традиция является конституирующим и системообразующим элементом человеческого общества. Наиболее существенны общие культурно-исторические традиции, характерные для данного социума. В процессе социализации ими овладевает каждый индивид.

Инновация – вновь созданная посредством творческой деятельности духовная реальность, основное содержание которой находится в определенном противоречии с существующей традицией. Любая инновация может возникнуть только в недрах хорошо укорененной традиции. Исходная традиция, породившая инновацию, никогда не остается неизменной. В зависимости от характера творческих инноваций она может либо трансформироваться, наполняясь новым содержанием, либо разветвляться и дифференцироваться, порождая новую традицию.

Традиция и инновация в личности творца ведут между собой постоянный диалог, благодаря которому становятся возможными творческий процесс и творческое развитие традиций. Творческая деятельность необходима не только для порождения инноваций, но и для поддержания культурных, художественных и научных традиций. Традиции и инновации являются взаимонеобходимыми факторами развития. Непрерывность традиций – залог поступательного движения культуры. Творческая деятельность благодаря своему диалогическому единству с традициями выполняет стабилизирующую функцию.

Инновация возникает в результате того, что человек постоянно проявляет исследовательский интерес к тем или иным явлениям, которые стали для него проблематичными, вызывают внутреннее напряжение своей необычностью, новизной, заставляют думать и действовать, отвечать на них свои-

ми инновациями. Эти явления могут возникать не только в окружающей среде, но и в самом человеке, в сфере его ценностей и потребностей и т. д. Взаимодействие между культурой в целом и личностной культурой не может происходить без противоречий, которые позволяют переосмыслить явления, свои ценности и убеждения, ускорить или замедлить процесс принятия решения. В результате этого сложного процесса переосмысления формируется некоторый фокус смысла, несущий новую меру реальной культурной инновации.

Механизм осмысления, возникновения культурной инновации совершается как процесс формирования некой довольно сложной, противоречивой и неоднозначной оценки действия. Этот процесс включает в себя стремление переосмыслить все накопленное культурой как проблемное поле между полярностями различных культур.

Сложность любой инновации заключается не только в том, что каждая из них есть результат преодоления противоположности различных полюсов диалога культур, но и в том, что инновация есть попытка преодолеть противоречие между культурой и организацией (педагогическим сообществом). Инновации связаны с противоречиями между видами деятельности, с тем, что носители культуры, связанные с одним типом деятельности, могут попасть в отношения с другими видами деятельности. Например, личностная культура учителя, а следовательно, и характер создаваемых им инноваций могут тяготеть к творческому типу, тогда как организация и управление школой могут соответствовать репродуктивному типу, и наоборот. Тогда личностная культура учителя может противостоять совершенствованию организационных отношений, форм управления, методов и содержания воспитания, что требует от учителя изменения системы отношений и ценностей.

Представление об условиях, средствах и целях, содержащихся в любой культуре, всегда включает диапазон допустимых отклонений инноваций, их параметров от исторически сложившейся в культуре меры. Эта мера соответствует требованию определенного типа деятельности, этапа развития культуры (субкультуры). В связи с этим могут возникнуть несоответствия, противоречия. Они могут породить серьезные негативные процессы, негативные инновации, культурные и психологические барьеры, резкую негативную реакцию против инноваций у тех или иных носителей личностной культуры. Сама инновация всегда относительна, так как в разных ситуациях, в разных культурах в качестве значимых инноваций могут фиксироваться разные явления. То, что для одного человека является новшеством, потрясающим основы организации, для другого – нечто естественное, что можно игнорировать как мало значимое. Эмоциональный и интеллектуальный диссонанс личности может возникнуть в результате несовместимости его личностной культуры с инновацией. Это может стимулировать личность критически пересмотреть элементы своей культуры, а может и возбудить агрессивное стремление уничтожить инновацию. Принятие инноваций требует от личности эмоционального, интеллектуального, нравственного напряжения, определенной системы установок, способности реагировать на изменение ситуации.

Анализ социокультурных проблем инновационной деятельности связан также с вычленением противоречий, возникающих при ее реализации. Куль-

туры отличаются друг от друга преобладанием ориентации на цели или на условия. В культурах, ориентированных преимущественно на условия, все инновации рассматриваются как заданные внешними силами, даже если они порождены активностью субъекта. Освоение культуры в этом случае нацелено на адаптацию к исторически сложившимся условиям, невзирая на то, что эти условия, возможно, порождают деструктивные процессы, наносят ущерб самому существованию личности.

Для культуры, ориентированной на развитие целей, характерно присвоение инноваций как проявление собственной активности, потребностей субъекта.

Следующее противоречие связано с изменением устойчивости того или иного сообщества. Для одних общественных организаций характерно стремление сохранить исторически сложившиеся формы организации устойчивости. Организация (сообщество) отвергает все существенные инновации, включая и те, которые повышают ее эффективность.

Для развивающейся системы характерно постоянное стремление к изменению. Однако способы создания и принятия инноваций не возникают автоматически. Путь от одной инновации к другой может привести и к негативным последствиям из-за незнания, ошибок и др. Страх перед опасностью изменений является своеобразным механизмом торможения инноваций. Сама возможность развития зависит от способности личности, сообщества находить такую меру отношения, которая снимала бы возможность конфликта.

Элементы хаоса постоянно возникают как в результате внешних для той деятельности процессов, так и как побочный, незапланированный результат самой деятельности. В любой организации существуют элементы хаоса, неупорядоченности, деструкции. В каждой культуре есть некоторый допустимый уровень, превышение которого приводит к диссонансу, к резкому росту напряжения. Хаосу всегда противостоит деятельность, включающая способность превращать в содержание сознания эту ситуацию, интерпретировать ее как элемент культуры, включать в организационные отношения.

В разных педагогических или других сообществах пути преодоления хаоса могут быть различными. В организациях с низкой культурой труда и невысоким уровнем отношений критическая ситуация не вызывает активность субъектов, она направлена на торможение инновационного процесса. В таких сообществах элементы хаоса сдерживаются в допустимых рамках, существует тенденция интерпретировать все инновации как нечто привычное, как некоторую модификацию старого, т. е. инновационный характер явлений оценивается негативно или отвергается.

Для развивающегося сообщества характерно стремление к поиску позитивных инноваций, активное преодоление хаоса, освоение нового. Это возможно при постоянном совершенствовании, повышении квалификации, внутренней напряженности и др. Борьба с хаосом требует постоянного опережения развития человека. Если в развивающемся сообществе отсутствуют позитивные инновации, это может стать фактором регресса.

Обозначившийся в настоящее время переходный период к рыночным производственным отношениям поставил ряд вопросов о необходимости

новых ориентиров, которые позволили бы человеку более успешно реагировать на неожиданные, часто меняющиеся условия производственной деятельности. Это порождает социальную нестабильность, которая, по мнению А. Швейцера, определяет «неблагополучно складывающееся взаимодействие между экономическим и духовным началом, препятствующим человеку стать одновременно мыслящим и свободным существом», без чего человек не может выработать и претворить в жизнь «разумные идеаль».

Преобразования в мышлении отстают от преобразований в обществе и на определенном этапе могут превращаться в тормоз дальнейшего развития. В условиях социальной нестабильности, по мнению Э.Д. Телегиной, у человека снижается эффективность прогнозирования, сохраняется и усиливается боязнь риска, что определяет специфику перехода от канонизированного мышления к творческому. Область активности человека часто ограничивается стремлением с наименьшими издержками пережить нестабильный период. В то же время наблюдается тенденция отказа от стереотипов, снятия барьеров, открывающих путь к творчеству.

Преобразования в профессиональной деятельности начинаются с принятия человеком требований, которые новые условия жизни и современное общество ставят перед ним, осознания новых отношений, возникающих в обществе, а также изменений, которые происходят в нем самом. С другой стороны, происходят изменения в характере и содержании требований, которые человек сам предъявляет к жизни, к обществу. В случае несовпадения требований, предъявляемых обществом к человеку, а также ожидаемых от него результатов с требованиями, которые человек обращает к обществу, неизбежно возникают конфликты как во взаимоотношениях человека с внешним миром, так и внутриличностные. Эти конфликты служат основанием своего несоответствия новым условиям и требованиям, основанием для реальных перемен в мышлении. Человек оказывается перед необходимостью переоценки своих требований к жизни, изменения взгляда на вещи и на самого себя. Большинство людей не осознают или осознают с задержкой происходящие в мире и в их жизни изменения. Однако эти изменения отражаются в их деятельности. Они также реагируют на новые, предъявляемые им жизнью и обществом требования. Происходят изменения в структуре личности, в мотивации, в мышлении. У человека начинает формироваться активное отношение к новой деятельности. Внешние, изменившиеся условия позволяют раскрыться специфическим личностным качествам, отвечающим требованиям жизни.

Необходимость адаптироваться к новой жизни в условиях социальной нестабильности требует от человека умения предвидеть изменения, которые произойдут в мире и в его жизни в результате его активных действий или его идей, воспринятых и реализованных другими людьми. Успех и реальные достижения человека, положительная оценка его действий членами социальной группы, к которой он принадлежит, будут определяться на основе прогнозирования им тех изменений, которые произойдут в результате его активных действий.

Для реализации активности личности и ее инновационной деятельности сейчас имеются большие возможности. Этому способствует ряд изменений, происходящих в жизни и отражающихся в мышлении человека. Главное из

них — снятие ограничений в профессиональной деятельности, что позволяет воспринимать более широкий круг внешних явлений. Уменьшение предвзятых, а главное, навязываемых мнений и суждений и увеличение потока информации обеспечивает необходимую свободу действий, своевременное реагирование на внешние изменения. Как следствие этого, учитель приобретает очень важные способности: готовность к реагированию на неожиданности, к принятию самостоятельных решений, требующих риска, готовность нести за них ответственность, критичность в оценке своих и чужих действий.

В условиях социальной нестабильности в качестве важного фактора эффективности и гармоничности деятельности выступают изменения в мышлении во взаимосвязи с изменением мотивов поведения учителя и его ценностных ориентаций. Преобладание положительной мотивации определяет и стиль поведения педагога: он в большей степени учитывает объективные условия деятельности, активно ищет выход из сложных ситуаций, адекватно реагирует на неудачи, оказывается более изобретательным в создании программы достижения цели.

Рассматривая учителя в условиях педагогического сообщества, необходимо проводить анализ с точки зрения мотивационной направленности. Любая потребность может быть удовлетворена целым спектром разных способов. Потребности человека формируют мотивационно-смысловые комплексы (Б.А. Сосновский). Каждое педагогическое сообщество формирует свой способ удовлетворения потребностей. Кроме того, оно может формировать мотивационно-смысловые образования, присущие только ему. Когда все это включено в определенные традиции данного сообщества, потребности могут удовлетворяться за счет самой структуры сообщества. В этом случае возможно неадекватное их удовлетворение. Это приводит к тому, что учитель становится однозначно привязанным к данному сообществу. Оказавшись в других условиях, он не сможет удовлетворить свои потребности привычным способом. Если потребности удовлетворялись субъективно неадекватно, учитель может чувствовать эмоциональный дискомфорт, но не осознавать причин этого.

Всякое взаимодействие людей определяется целью. Как бы ни было сложно устроено сообщество, в нем можно выделить два крайних случая: цели либо совпадают, либо противоположны. Все остальные случаи лежат между ними.

В случае совпадения целей наилучшим способом взаимодействия является сотрудничество. При таком взаимодействии возникает положительный психологический климат, мнение каждого ценится. Группа, построенная по такому принципу, легко перестраивается, способна приспособливаться к изменениям и реагировать на новшество.

Если цели противоположны, возникает конфликтная ситуация, которая может быть разрешена либо с помощью компромисса, либо с помощью взаимодействия типа подавления-подчинения. По мнению В.В. Антипова и Б.А. Сосновского, люди, взаимодействующие по этому типу, формируют структуру пирамидального типа.

Такой тип взаимодействия объединяет большое количество людей, однако он быстро консервируется в своих внутренних и внешних связях. Успеш-

но решив одну задачу, педагоги не в состоянии перестроиться для решения другой без определенной ломки. Сообщество начинает работать в режиме самосохранения и воспроизводить старые отношения.

В этом контексте инновационная деятельность связана с необходимостью изменения привычной социальной среды. Установление новых социальных связей связано с преодолением агрессивности среды, с трудностями внедрения нового, завоевания статуса в педагогическом сообществе. Учитель сталкивается с серьезными препятствиями в реализации своих мотивов, стремлений, ценностных ориентаций. Такую ситуацию нельзя решить через предметно-практическую и познавательную деятельность: выход из нее возможен через «переживание» (по терминологии Ф.Е. Василюка), понимаемое как особая форма внутренней деятельности по перестройке субъективного отношения к происходящему благодаря переоценке личностных позиций, переосмыслению жизненных целей. Это сложная форма «внутренней работы», которая может быть осуществлена только самим человеком, переживающим кризис, и в зависимости от его индивидуальных особенностей имеет индивидуальные границы.

Инновационная деятельность во многом определяется успешностью вхождения в особую культурную среду, снятия «культурного шока». Термин «культурный шок» был введен К. Обергом, который исходил из идеи, что вхождение в новую культуру сопровождается неприятными чувствами (потеря друзей и статуса, отверженность, удивление и дискомфорт при осознании различий между культурами), путаницей в ценностных ориентациях и собственной личностной идентичности. Симптомами «культурного шока» могут оказаться недостаток уверенности в себе, тревожность, раздражительность, бессонница, психосоматические расстройства, депрессия.

Чаще всего «культурный шок» ассоциируется с негативными последствиями, и лишь немногие обращают внимание на его позитивную сторону, когда первоначальный дискомфорт сменяется принятием новых ценностей, моделей поведения, что ведет в конечном счете к саморазвитию и личностному росту.

Л.И. Анциферова обращает внимание на особенности поведения человека в переломные периоды жизни. На первом этапе осознаются все препятствия и потенциально накапливается ответ на них; на втором этапе происходит анализ имеющихся альтернативных ответов на жизненные сложности и создаются новые альтернативы; на третьем (самом сложном) создаются условия для достижения гармонии между рассогласованными процессами, изменяются стиль поведения, структура социальных контактов.

Автору удалось выделить четыре обобщенных типа личностей, которые в нестабильных ситуациях по-разному проявляют себя, реализуют свои возможности, планируют свое будущее.

Личность первого типа ориентируется на достижения, на изменение окружающего мира, на использование шансов и опробование собственных возможностей. Она заботится о сохранении и расширении социальных контактов, а в ее рассказах доминируют темы борьбы за свое существование, стремление сохранить прежние интересы. Учитель воспринимает себя как компетентное лицо, а собственное положение как способное измениться в будущем. Личность имеет обширные планы на будущее.

Второй тип личности акцентирует свое положение и ориентирован в основном на внутренние изменения своего «Я» и частично поведения.

Третий тип личности характеризует покорность судьбе, его поведенческая, деятельностная сторона выражена весьма слабо. Будущее не представлено.

Стиль реакции *четвертого типа* определяется чувством горечи и разочарования. Действительность репрезентируется так: «Весь мир отвернулся от меня». Эти люди выбирают технику приспособления как сопротивление всему – не принимают советы, отвергают консультации. У них нет никакой заинтересованности в будущем.

Способность к реагированию на те или иные изменения во многом определяется возможностью проникать и воспринимать иную точку зрения, иной «мир». Человек способен «правильно» воспринимать только то, что организовано по законам его внутреннего мира. Поэтому люди нормально себя чувствуют и успешно работают лишь в контакте с близкими мирами. Выход за пределы своего мира, связанный с желанием не только воспринять, но и принять нечто новое, дается тяжело. Для этого требуются либо специальные усилия, либо особые побуждающие ситуации. Однако пережитое напряжение почти всегда вознаграждается новыми творческими решениями, обновлением поведения.

Временные перспективы, вызревающие в модели инновационной деятельности, включают стратегии поведения (с учетом возможного развития событий в будущем) и совокупность планов. Опыт показывает, что жизненные планы очень редко реализуются полностью, во всех деталях, без неизбежных коррективов. Понимая это, учитель заготавливает для достижения целей несколько вариантов решений, проигрывает их в своем воображении.

Модель будущей инновационной деятельности складывается из двух взаимодополняющих частей. Первая строится через изменение мотивационных отношений – путем подражания, заражения, имитации, моделирования. Она определяет отношение к новациям и переживание событий, связанных с их внедрением. Вторая система получает информацию через направленное, осознанное инновационное обучение, которое поддерживается самой структурой нашего общества.

Восприятие инноваций учителем во многом зависит от влияния прошлого и будущего. На восприятие настоящего разные события прошлого оказывают разные влияния; при этом сильнее всего не то, что было наиболее существенным для своего времени, а то, что по ассоциации или по контрасту связывается с сегодняшним днем, с его проблемами и удачами. Кроме того, люди с течением времени могут менять свои взгляды на события прошлого не только вследствие приобретения новых знаний и, соответственно, иных его оценок, но и в связи с утратой старых.

Сила и напряженность связей между прошлым и будущим видоизменяют поведение человека в настоящем. Эти изменения зависят от индивидуальных особенностей, возраста и ряда других факторов. Например, чем сильнее направленность учителя на будущее, тем охотнее он соглашается на введение новшеств. Постановка целей, формирование концепции будущего как проекта преобразования своей деятельности предполагает непрерывное поддержание некоторого уровня психической напряженности на весь период приближения к цели.

Таким образом, рассмотрение социокультурных аспектов инновационной деятельности показывает необходимость учета основных закономерностей и тенденций возникновения, развития и освоения инноваций как основы всеобщей культуры. Особенно важно подчеркнуть, что для присвоения различных форм культуры большое значение имеют социокультурные особенности личности как субъекта инноваций (активность, ценностные ориентации, установки, креативность и т. д.).

Инновационная деятельность проявляется в социальной обусловленности, ее связи с социальными ценностями, ролями, нормами, языковой культурой.

Субъектность деятельности находит свое выражение в следующих аспектах активности субъекта: в обусловленности психического образа прошлым опытом, потребностями, установками, эмоциями, целями и мотивами, определяющими направленность и избирательность деятельности.

УДК 37.0

В. В. Сериков

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ВЗГЛЯД С ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ МОДЕЛИ

Педагогическое сознание общества всегда относительно автономно как от официальных доктрин, так и от научных теорий, сколь бы совершенны они не были. Провозгласив и даже приняв идею ценности личности, диалога, поддержки ребенка, образовательная система не обязательно осуществляет все это на практике.

На деле в сегодняшнем педагогическом мышлении господствует множество стратегий, установок или, как сегодня модно говорить, парадигм. В современном образовательном пространстве благополучно сосуществуют и развиваются во многом противоположные учебно-воспитательные модели [1]. Понятно, что сами эти модели могут выделяться по разным основаниям, вероятно, в зависимости от того, какова теоретическая позиция самого исследователя. Попробуем взглянуть на это «пространство» с позиций концепции личностно-ориентированного образования.

Одной из господствующих с этой точки зрения является несовпадающая с личностно-развивающей моделью классическая «знаниевая» парадигма. Ориентация на знаниево-информационный аспект культуры настолько привычна для образовательной практики, что разработчики стандартов, образовательных программ подчас утрачивают чувство реальности. Школа никогда не догонит стремительно уходящую вперед науку. Вероятно, учить сегодня надо совсем другому. Суммативное насыщение учащихся знаниями (точнее, сведениями) становится бессмыслицей. К тому же знаниевая парадигма в условиях жесткого прессинга рынка стремительно превращает образовательное учреждение в «школу для вуза». Школа становится своего рода клубом репетиторов.

Параллельно со «знаниевой» все еще господствует «поведенческая» парадигма, в соответствии с которой ребенку во что бы то ни стало надо привить «правильное» поведение. Причем педагог «лучше знает», какое именно. В сознании значительной массы школьных работников господствует именно такая правилосообразная, авторитарная педагогика с ее культом послушания, кстати, очень хорошо взаимодействующая со «знаниевой» парадигмой. Отсюда и появляется школа с ее классическими проблемами «успеваемости и дисциплины» (Г.Ф. Карпова).

Исследователи также выделяют парадигму манипуляций. Основой ее является столь характерное для нашего общества расхождение лозунгов и дела. Ребенок объявляется субъектом, но за него ставят задачи, находят ему «проблемы», определяют, что и зачем учить. Вся его жизнь охвачена таким «тонким» педагогическим руководством, что он постоянно испытывает потребность уйти из-под опеки школы. «Манипулятивная педагогика... будучи педагогией “хорошо направленной свободы”, в скрытой форме оставляет за воспитателем функции единоличного руководителя и организатора педагогического процесса. Он также прежде всего ориентирован на государственные и общественные нормы и установления и исходит из своих представлений о том, каким должен стать ребенок. Педагог может лишь доверить детям участвовать в запланированном им же сценарии, умело исподволь руководя этим сценарием. Педагогика манипуляции не обеспечивает превращения ученика в полноправного партнера педагога, а их взаимоотношений – в подлинно субъект-субъектные» [2].

Парадигма развития, развивающего обучения, некогда популярная, тоже переживает кризис из-за ее стремления дать ребенку набор эффективных интеллектуальных средств «про запас» без учета того, что сегодня ему уже недостаточно «общего развития» (Л.В. Занков), а требуется целостный опыт, компетентное владение определенными «жизненными практиками» (И.Д. Фрумин).

И, наконец, есть смысл сопоставить все эти воззрения с моделью личностно-развивающего образования. Личностно-индивидуальное начало в человеке не является результатом простого научения. Опыт, связанный с этими аспектами человеческого бытия, не передается нам непосредственно от других людей. Он приобретается самим человеком. Он должен сам, сотрудничая с другими людьми, в нашем случае, вероятно, с педагогом, приобрести этот опыт и тем самым создать свою личность, индивидуальность. В этой ситуации педагог оказывается в принципиально другой позиции. Он не может привить ребенку правильное поведение, ибо здесь существует не «правильное» (общее для всех), а индивидуально верное (С.М. Юсфин). Отсюда педагогическая поддержка ребенка становится не еще одним методом, а принципом, парадигмальным началом образовательной практики, инструментом поведения педагога, если он желает войти в ситуацию развития личности воспитанника.

Итак, сегодня мы имеем множество педагогических «мышлений». И нет никаких оснований утверждать, что ориентация на личность господствует.

Отметим еще несколько черт образовательной ситуации, на фоне которой разворачивается модернизация образования.

Мы работаем в режиме «трех Э», утверждает Э.Д. Днепров, имея в виду эмпиризм, эклектичность, экстенсивность. Эмпиризм состоит в том, что у

большинства практиков, включая разработчиков стандартов, образовательных проектов и т. п., нет прогностической теории. Как, впрочем, и у ученых. В силу этого нет и ясности, куда «идти дальше» и «где мы сейчас». Отсутствие ориентировки, по известному утверждению П.Я. Гальперина, заставляет действовать методом проб и ошибок. Эклектичность, вероятно, состоит в том, что мы пытаемся связать несвязуемое: культуру и «натаскивание» для вуза, индивидуальность и предметный стандарт, нацеленность образования «на будущее» и желание ребенка состояться здесь и теперь. Наконец, экстенсивность – это знакомое нам стремление «дать как можно больше», не считаясь ни с возможностями, ни со здравым смыслом. Ориентация на знания в условиях «информационной катастрофы» автоматически ведет к перегрузке. В современном образовании дефицит не предметов, а мотивации и смысла. Если в конце учебного дня спросить ученика о том, чему он сегодня научился в школе, а учителя – чему он сегодня научил, то, скорее всего, не ответят оба. В современной образовательной системе ученика трудно назвать субъектом, поскольку и цели, и план, и контроль – все определено за него. Правда, школа не сможет достигать своих целей, если родители не приведут в нее учеников. Значит, ученик – по-прежнему средство, инструмент для реализации этих планов. Реализовать личностный подход в условиях такого неконструируемого учения и недобываемого знания, когда и то и другое лишено личностного смысла, практически невозможно. Возникает образ такой «школы для взрослых», где они реализуют стандарты, программы, технологии и т. п. Они сами решают, что в школе приоритетно, а что надо поставить на второе место. Приоритетны, вероятно, уроки, предметы, контрольные работы, а клубы, проектные кружки, избираемые факультативы, да и просто рок-группы, словом, все, что делается по желанию самих детей, без принуждения, без мучений, то несерьезно, и всем этим можно пренебречь. Такая школа больше смахивает на «дом страданий» из «Острова доктора Моро» Г. Уэлса. Дети, конечно, находят для себя радости в этом доме, но зачастую отчуждаясь от взрослых и от социальности вообще. В школе, посвященной «прохождению программ», развитие способностей ребенка перестает быть специальной сферой – направлением педагогической деятельности. Это происходит еще и потому, что нарушен баланс элементов содержания образования – знаний, умений выполнять различные виды деятельности, опыта творчества и ценностно-смыслового отношения к миру. Все фактически сведено к первому элементу. Школа, как можно предположить, по инерции готовит уже знакомую нам мало думающую личность.

Все эти кризисные явления объективно вызвали необходимость модернизации образования. Остановимся на тех ее аспектах, которые требуют применение методологии и теории личностно-ориентированного образования. Первым из таких аспектов является построение образования на компетентностной основе. Природа такого образования сегодня широко обсуждается (О.Е. Лебедев, А.Л. Пинский, И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин и др.). Учитывая разнообразие позиций, в самом общем виде можно вести речь о том, что это такой вид содержания образования, который не редуцирован к знаниевому компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (т. е. относящихся ко многим

социальным сферам) функций, социальных ролей. Разумеется, знание при этом не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчиненную, ориентирующую роль. «Мы отказались не от знания как культурного “предмета”, а от определенной формы знаний (знаний “на всякий случай”, т. е. сведений)» [3].

Компетентный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умение решать проблемы, возникающие:

— в познании и объяснении явлений действительности (ориентироваться, понимать, давать оценку);

— во взаимоотношениях людей, в этических нормах, в индивидуальной и групповой психологии, в вопросах выбора партнеров, оценке собственных поступков;

— в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, горожанина, избирателя и т. п.;

— при ориентировке в среде проживания, в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических ценностях;

— в ситуации выбора профессии и оценки своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, при необходимости ориентироваться на рынке труда, в системе профессионального образования;

— при необходимости рефлексии собственных жизненных проблем, самоорганизации себя, выбора стиля и образа жизни, обретения личностного опыта общения и разрешения конфликтов.

Понятно, что научить «таким вещам» невозможно. К тому же и термин «научить» в строгом смысле здесь не вполне приемлем. «В рамках компетентного подхода надо строить и заранее задавать ситуации включения» [3]. Слово «включение», употребляемое Б.Д. Элькониным, означает, как можно предположить, принятие ситуации, продуцирование тех действий и отношений, которые она востребует, поиск нового опыта, осознание его ценности.

Такое «обучение» серьезно отличается от того, где необходимо «запомнить и ответить», где есть готовая формула, в которую надо только подставить значения. Здесь от ученика требуется постановка самой задачи, проектирование и оценка нового опыта, рефлексия и контроль эффективности собственных действий. Словом, речь идет о проекте решения жизненно значимой проблемы. Отсюда и название метода – проектный. На долгие годы он был забыт, причем в СССР на этот счет было даже специальное постановление ЦК в начале 30-х гг. [3].

Обрести компетентность можно лишь при самостоятельном нахождении проблем, поиске знаний, необходимых для их решения, или самостоятельном добывании их путем исследования. Всякая компетентность имеет еще и коммуникативный аспект – общение с партнерами, передача им своих точек зрения и принятие их взглядов. В данном случае проектный метод обучения – это одна из технологий создания ситуации развития личности. Учебная проблема (задача), требующая приложения проектного метода, – это жизненно значимый вопрос, не имеющий однозначного решения, требующий привлечения знаний из различных учебных дисциплин, из собственного жизненного опыта или их добывания в результате исследования.

Сформулируем примерные требования к проблемам:

– отсутствие «очевидного» решения;

- практическая значимость;
- интерес для учащихся, субъективная новизна;
- соответствие уровню знаний и жизненному опыту учащихся данного возраста;
- межпредметность, выход в различные сферы знаний;
- необходимость поиска информации из разных источников;
- наличие противоречивых фактов и гипотез по данному вопросу;
- неявное задание условий задачи (их требуется найти самим);
- возможность различных точек зрения, что требует дискуссии, совместных действий, обоснования своего взгляда на решение проблемы;
- возможность организации исследования.

Структурные компоненты проблемного метода

Учитель (возможные действия)	Ученик	Содержание опыта	Формы, методы, технологии учения
Выбор и предложение предметной области. Постановка эвристических вопросов	Принятие и понимание проблемы, предложение вариантов формулировки задачи	Умение находить и формулировать проблему, переводить ее в задачу, вопросы	Восприятие и уяснение задачи, вопросы учителю и партнерам
Помощь в создании плана, приведение аналогов подобных задач	Составление плана (что надо узнать, чему научиться, какой получить результат, в какой последовательности)	Умение планировать решение проблем	Разделение задачи на дискретные шаги. Коллективное составление плана
Эвристическая «подсказка» о возможных подходах к решению с позиций различных наук	Обращение к различным областям, отбор полезных сведений для выполнения плана. Создание межпредметного «подхода»	Опыт сравнения и синтеза возможностей различных теорий	Работа в малых группах, накопление и сравнение различных подходов к решению, проведение «совместных» уроков
Организация дискуссии, групповой работы, коллективного принятия решения	Сопоставление своей и «инаковой» точки зрения, диалогический подход, критическая оценка своих идей	Умение диалогического общения, критической самооценки сотрудничества с партнерами, «открытость» новому опыту	«Мозговой штурм», оценивание вариантов обогащения исходной гипотезы
Организация микроисследований. Помощь в формулировании гипотезы, выборе методов, формулировке выводов	Уяснение цели исследования (сути проблемы, ожидаемого неизвестного результата)	Исследовательский опыт, овладение понятиями «проблема», «гипотеза», «метод», «научный результат»	Проблемный (исследовательский) метод выполнения исследовательских действий – моделирования, сравнения, эксперимента, обобщения

Приведем некоторые примеры проблем, подходящих, на наш взгляд, для «проектного» изучения:

1. «Известно явление сезонных миграций птиц. Объясните механизм их ориентировки в пространстве. Выясните, как влияют антропогенные факторы на перелетных птиц. Разработайте рекомендации по их «охране»». Предметные области: биология, физика, география, мониторинговые исследования.

2. «Как отражается на творчестве писателя его собственный жизненный путь?» Предметные области: литература, история, обществоведение, мемуары, критические статьи.

3. «Изучите принципы работы теплового двигателя. Изготовьте любую доступную вам действующую модель. Познакомьтесь с историей создания и развития тепловых двигателей. Сделайте вывод о современных тенденциях в этой сфере». Предметные области: физика, история, труд и технологии, техническое моделирование.

4. «Является ли Россия “великой державой”? Нужно ли ей быть такой? Предложите варианты развития и способы реализации политического проекта». Предметные области: политология, обществоведение, социальная философия, история, социология, география.

5. «Влияет ли образ жизни человека на культуру употребления родного языка? Проведите социолого-лингвистическое исследование. Предложите проект для противодействия нежелательным сленгам». Предметные области: родной язык, литература, социология, мониторинг, правописание.

Решению проблемы предшествует составление плана решения. Важно, естественно, обучить этому учащихся. С этой целью могут быть выделены следующие примерные шаги:

1) анализ проблемной ситуации, формулировка основных вопросов (задач);

2) нахождение информации об известных вариантах решений, обращение к смежным областям знаний;

3) уяснение природы, сущности, причин явления в целом, определение недостающих знаний;

4) выдвижение гипотез;

5) выбор методов исследования;

6) формулировка решения в виде объяснения, интерпретации, проекта какой-либо деятельности;

7) создание идеального или материального продукта.

Суть метода – в развитии личностного опыта его участников, освоении ими определенных ролей – естествоиспытателя, конструктора, политолога, социолога и т. п. Практически каждая из ролей предполагает общение и рефлексию нравственных принципов. Учитель выступает здесь в роли консультанта, сотрудника в проектной деятельности. Все традиционные методы – объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный – выступают в данном случае как структурные компоненты проблемного метода (таблица).

Можно предположить, что введение компетентностной модели содержания образования будет иметь далеко идущие последствия:

– для классно-урочной системы обучения, поскольку образование с такими содержательно-процессуальными характеристиками, возможно, потребует иной, более мобильной групповой структуры обучения;

– для определения функций учителя и уровня его профессионализма, формы учебного занятия, строения школы в целом;

– для оценки достижений учащихся и способов контроля;

– для образовательного стандарта, который должен задавать не объем и качество только лишь знаний, а уровень компетентностей в целом и соответствие самого «хода процесса» этому желательному результату.

В таком модернизированном образовании личностно-развивающая функция не будет искусственной (а потому и не реализуемой!) добавкой к «зна-

ниевому» образованию, а будет естественно предполагаться самой природой образования, выступать как условие согласованной «увязки» всех его компонентов.

Литература

1. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб., 1998.
2. Михайлова, Н.Н., Педагогика поддержки / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М: Мирос, 2001.
3. Эльконин, Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002.

УДК 371

В. В. Багин

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Эффективность функционирования современных образовательных программ во многом зависит от степени оптимизации учебного процесса. Для успешной реализации этих качеств необходимо совершенствование:

- организационно-управленческих мероприятий;
- содержания учебного материала;
- методов обучения.

В связи с рассматриваемой темой укажем на некоторые существенные противоречия, наблюдаемые в области дополнительного профессионального образования.

Вторая половина прошлого столетия и начало нынешнего характеризуются ускоренным развитием современного индустриального общества. По оценкам многих специалистов, объем информации в настоящее время увеличивается в геометрической прогрессии. Эта ситуация в определенной степени приводит к кризису высшего образования (и не только), поскольку выявляет противоречие между быстрыми темпами прироста знаний и ограниченными возможностями усвоения их человеком.

Государственный образовательный стандарт в качестве одной из основных целей определяет формирование готовности специалистов к решению задач профессиональной деятельности. Но, как показывает опыт, даже у слушателей с высокой академической успеваемостью эта готовность вырабатывается после нескольких лет практической работы.

Одной из причин этого являются психологические трудности, возникающие в связи с переходом взрослого обучающегося от профессиональной деятельности специалиста к учебной деятельности слушателя. Эти трудности заключаются, прежде всего, в том, что взрослый, имея достаточ-

но большой опыт профессиональной деятельности и прагматическое отношение к новым знаниям, часто отрицательно относится к традиционному обучению, в котором сообщаются научные знания, прямо не отвечающие такому отношению.

Другой трудностью является то, что овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной учебной деятельности, структурно и функционально отличающейся от деятельности профессиональной, которая характеризуется своими, присущими только ей, особенностями, собственно и позволяющими рассматривать ее как деятельность учебную.

Сложность перехода от профессиональной деятельности к учебно-познавательной определяется различиями в содержании мотивационно-потребностной сферы личности, целей и предметов этих деятельностей. В учебно-познавательной деятельности ведущими являются познавательные потребности и мотивы, а в деятельности специалиста – профессиональные.

Переход от учебно-познавательной к профессиональной деятельности определяет еще одну трудность, которая заключается в том, что усвоенные знания, умения, навыки при переходе к профессиональной деятельности должны превратиться из предмета учения в средство решения проблемно-профессиональных задач.

В общем виде различие структур учебной и профессиональной деятельности можно представить следующим образом (рис. 1).

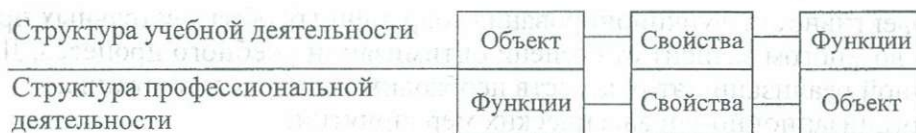


Рис. 1. Структура учебной и профессиональной деятельности

В учебной деятельности знания используются для объяснения свойств и функций изучаемых объектов (знание-объяснение). В профессиональной деятельности специалиста с высшим образованием преобладают задачи реконструкции объекта по его функциям и свойствам (знание-прогноз).

Такое рассогласование может быть связано с нарушением принципа междисциплинарности при обучении специалистов. Отсутствие реально налаженных связей между дисциплинами приводит к тому, что имеющиеся знания студенты затрудняются перенести на решение задач новой дисциплины. Следовательно, существует противоречие между фактическим знанием и неумением его использовать при переходе к новой дисциплине.

Одним из путей разрешения этих противоречий и создания оптимально работающей образовательной системы может стать межпредметная интеграция.

Реализация интеграционного подхода в конкретном учебном процессе невозможна без интеграции содержания образования. По мнению И.М. Яковлева, «интеграционные процессы в учебной деятельности связаны с переходом к подготовке специалистов широкого профиля, основанной на синтезе и универсализации знаний и умений, новых формах и методах обучения»

[3, с. 4]. Для организации такой деятельности необходима интеграция содержания учебных дисциплин, осуществляемая через процесс обучения. Связующим звеном могли бы стать межпредметные связи. Однако М.Н. Берулава полагает, что на современном этапе развития педагогических наук уже недостаточно для интеграции учебных дисциплин использовать только межпредметные связи, но необходимо выявлять более высокие уровни системности содержания образования. Развивая эту тему, он предлагает три уровня интеграции содержания образования. Если рассматривать эти уровни по восходящей линии, то они могут быть представлены следующим образом:

1) уровень межпредметных связей; его источником выступают общие структурные элементы содержания образования, перенос которых может осуществляться в направлении любых предметов;

2) уровень дидактического синтеза, предполагающий, прежде всего, интеграцию форм учебных занятий;

3) уровень целостности, для которого характерна содержательная и процессуальная интеграция в рамках образования нового целостного предмета и решение всех дидактических задач интегрируемых курсов [1].

Наша точка зрения на интеграцию учебных дисциплин во многом совпадает с концепцией трехуровневой системы интеграции содержания образования. Если воспользоваться элементно-системным подходом, то межпредметные связи являются элементами дидактической системы, синтезирующей знания в элементы-комплексы. Повышение системности связано с переходом студентов от одной ступени обучения к другой (фундаментальные дисциплины → общепрофессиональные → специальные) сообразно задачам данных дисциплин. Поскольку межпредметные связи являются исходными элементами дидактических систем, то такой способ взаимосвязи учебных дисциплин можно назвать межпредметной интеграцией. Такая интеграция особенно характерна для профессиональной деятельности, требующей комплексного решения задач. В настоящее время во многих вузах функционируют традиционные формы обучения, где господствует предметный подход к процессу обучения. Невысокая эффективность использования интегративного подхода в обучении, в особенности при переходе с одной ступени обучения на другую, на наш взгляд, связана с тем, что в педагогике еще мало внимания уделяется разработке способов реализации межпредметной интеграции, формирующих у слушателей в процессе обучения «открытую» систему знаний, т. е. систему, способную интегрироваться в новые системы знаний. Поэтому преподавателю кажется, что проще создать заново нужные исходные элементы знаний, чем тратить время на «выискивание» в памяти слушателя уже имеющихся фрагментов знаний и встраивать их в структуру своей дисциплины. Это порождает проблему переноса знаний, поскольку формируемые таким образом знания не могут быть интегрированы в ранее возникшие структуры, и приводит к перегрузке памяти. Такой подход тормозит развитие мышления и, в конечном итоге, снижает уровень профессиональной подготовки специалиста.

Основным принципом межпредметной интеграции является утверждение, что элементы знаний общепрофессиональных и специальных дисциплин должны конструироваться из элементов знаний фундаментальных дисциплин

лин путем их укрупнения, а не вводиться заново как независимые, первичные. Такой переход на новую ступень обучения будет означать переход на новый уровень развития мышления. Простое накопление знаний без переупорядочивания не сопровождается развитием мышления.

Переход от одной дисциплины к другой, в особенности при переходе с одной ступени подготовки на другую, должен сопровождаться введением учебного модуля – блока синтезирующего повторения. Задача такого блока заключается в систематизировании укрупненных элементов знаний путем извлечения известных знаний одной дисциплины и встраивания их в структуру той дисциплины, с которой устанавливаются межпредметные связи. Формирование укрупненных элементов знаний не только повышает емкость присваиваемой информации, но и приводит к изменению функциональной структуры знаний сообразно задачам изучаемой дисциплины. Схема функционирования блока синтезирующего повторения представлена на рис. 2.

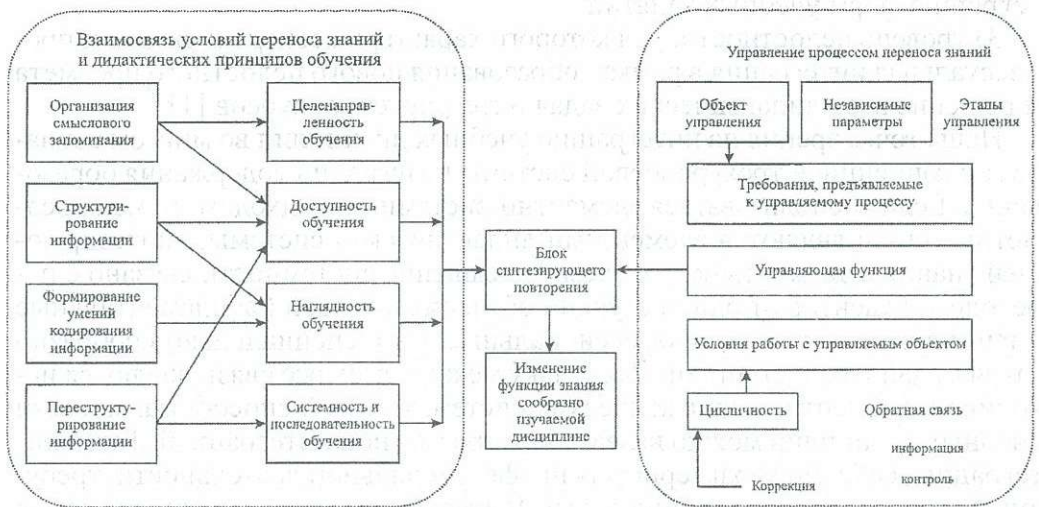


Рис. 2. Схема функционирования блока синтезирующего повторения

Особенность профессиональной деятельности заключается в решении задач, связанных с:

- созданием новых объектов;
- оптимизацией процессов функционирования технологических систем;
- оценкой допустимости их использования в определенных условиях.

Трансформация этих задач в дидактические приводит к необходимости перехода от знаний для объяснения, что особенно характерно для традиционного преподавания, к знаниям для предсказания и прогнозирования поведения рассматриваемых систем, т. е. к изменению функции знания в учебном процессе: от знания-информации к знанию как методу деятельности.

Использование перечисленных классов задач позволяет уже на ступени общепрофессиональной подготовки формировать профессиональные умения, такие как выбор штатных ситуаций, оптимальных режимов работы. Эти умения входят в состав квалификационных характеристик профессиональной деятельности специалиста, а следовательно, степень их сформированности является критерием для оценки учебной деятельности слушателя.

При изучении спецкурсов основная цель – решение комплексных задач. В этом случае межпредметная интеграция может строиться на основе целевых блоков. К примеру, для машиностроительных специальностей можно выделить следующие направления, оптимизирующие решение комплексных задач [4]:

- материалы;
- методы расчета;
- основы проектирования;
- приборы и системы;
- безопасность труда и жизнедеятельности.

Такая переструктуризация содержания учебных дисциплин повышает уровень системности знаний на завершающей стадии обучения, подводя слушателя к использованию системного подхода при выполнении заданий спецкурсов, курсовых работ и дипломных проектов, а в дальнейшем – и в профессиональной деятельности.

Предлагаемые способы реализации межпредметной интеграции позволяют на основе существующих учебных планов:

- увеличивать емкость перерабатываемой информации;
- формировать набор профессиональных умений на ранних стадиях обучения;
- использовать системный подход к решению профессиональных задач на основе целевых блоков.

Перечисленные качественные показатели учебной деятельности характеризуют межпредметную интеграцию как дидактическую систему, способствующую оптимизации и интенсификации учебного процесса.

Литература

1. **Берулава, М.Н.** Интеграционные процессы в образовании / М.Н. Берулава // Интеграция содержания образования в педагогическом вузе. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 1994. – С. 3–9.
2. **Карасев, В.П.** Интеграция в системе технических знаний как фактор повышения качества подготовки специалистов / В.П. Карасев // Интеграционные процессы в системе высшего образования. – Л.: ЛИЭИ, 1980. – С. 80–85.
3. **Яковлев, И.М.** Интеграционные процессы в высшей школе / И.М. Яковлев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980.
4. **Багин, В.В.** Принципы организации аттестации студентов по уровню общетехнической подготовки / В.В. Багин, Н.Д. Савченко, В.М. Герасимов // Вестн. ЧитГТУ. – Чита, 1998. – Вып. 9.

РАЗДЕЛ II

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.0

С. Б. Куликов

НЕКОТОРЫЕ ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИНТЕГРАЦИИ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность анализа вопроса о некоторых философских основаниях интеграции науки и образования имеет несколько аспектов. Прежде всего, она связана с социальными условиями, складывающимися в отношении современного отечественного образования. В течение более чем десяти последних лет оно находится в процессе реформирования. Не каждый этап здесь можно признать однозначно последовательным и принять без каких-либо сомнений. В этой связи теоретическое осмысление обретает характер принципиальной настоятельности.

Философия в наибольшей степени связана с фундаментальным уровнем теоретического знания, причем этот уровень достигается при наличии значительной доли рефлексивности и предельности предметного интереса. Поэтому именно философия позволяет надеяться на раскрытие существенных перспектив образовательной реформации, а значит, предоставить набор логических возможностей для ее проектирования и непосредственного осуществления.

Второй аспект актуальности отсылает к тому, что сущность образования отражает становление личности в процессе освоения действительности, представления ее в адекватных формах. Это освоение имеет непосредственное отношение к получению знаний, формированию навыков и умений. Данные знания, навыки и умения выступают условием приобретения личностью определенной позиции по отношению к действительности. В этом аспекте образование характеризуется комплексом вопросов, требующих максимально общего решения. Одно из центральных мест здесь и занимает вопрос об основании, на базе которого возможна интенция на пересечение с критической установкой, присущей научному сознанию.

Необходимость подобной интенции раскрывается в том, что в противоположном случае сохраняется опасность ритуализации образовательного пространства, проникновения в его пределы идеологических конструкций, принятых на веру убеждений в абсолютной правильности только отдельных видов педагогической деятельности. Такое проникновение порождает опасность закрытости. Образование перестает отвечать запросам изменяющейся действительности и утрачивает функцию обеспечения условий для овладения личностью адекватными формами представления действительности.

Таким образом, анализ главного вопроса нашей статьи подразумевает совершенно определенный вариант своей постановки. Он включает два мо-

мента. Первый – это установление предпосылок самой возможности пересечения образовательного пространства с критицизмом научного сознания. Второй момент отсылает к выявлению перспектив развития данных предпосылок в целях обнаружения наиболее существенного направления реформации отечественного образования.

В этом контексте мы выдвигаем один принципиальный тезис. Его смысл заключается в том, что **и наука, и образование могут быть представлены в качестве конкретных видов деятельности соответствующего рода. Подобную деятельность следует определить через актуальное производство человеческой мысли.** Из этого вытекает то, что суть вопроса об интеграции приобретает характер интереса к базису мышления. Именно благодаря этому развитие личности в процессе освоения действительности обеспечивается концептуальной моделью ее представления не только в адекватных, но и максимально целостных формах.

Анализ источников показывает, что имеющееся на современном этапе развития понимание мышления связано с важным теоретическим противоречием. С одной стороны, концептуальное моделирование предполагает последовательность в интерпретации самого мышления. Подобная процедура отсылает к возможности его отождествления с фундаментальными законами формальной логики. Странниками такой позиции выступали классические авторы (Аристотель, И. Кант и др.). Придерживаются её и некоторые современные специалисты [см., напр.: 5, с. 244; 6, с. 3]. С другой стороны, в объем существующих точек зрения входит момент, указывающий на необходимость учитывать не только логические, т. е. рациональные аспекты, но и такие факторы, как вера, бессознательные пласты психики и многое другое. Об этом свидетельствуют работы, например, С. Кьеркегора, Л. Шестова, З. Фрейда, Ж. Делеза и М. Фуко [4, 9, 7, 2, 8].

В этом отношении важно соотнесение классических представлений мышления и современного опыта его анализа. Главный вопрос, с которым следует обратиться к классике – это вопрос о том, на каком основании возможно согласование положений об отождествлении мышления и принципов его рациональной организации с актуальным пониманием значительной роли иррациональных моментов мыследеятельности.

Аристотель определяет понятие логики как «дело доказывающей науки» [1, т. 2, с. 119]. Значение доказательства исчерпывается идеей «научного силлогизма». Под научностью подразумевается знание, связанное с силлогизмом, как собственной «причиной» [1, т. 2, с. 259]. Понятие «силлогизм» («умозаключение») соотносится у Аристотеля с представлением о том, что «силлогизм есть речь, в которой, если нечто предположено, то с необходимостью вытекает нечто отличное от положенного в силу того, что положенное есть» [1, т. 2, с. 122]. Таким образом, логика есть знание об обоснованном получении нового знания путем выведения его с необходимостью из известных положений в результате умозаключения. В этом смысле понятия «логика» и «мышление» очевидным образом связаны.

В то же время Аристотель интерпретирует мышление еще и как «движение ума» [1, т. 1, с. 382]. Понятие «ум» означает «то, чем душа размышляет и судит» [1, т. 1, с. 433]. Мышление и ум соотносятся как «движущееся» и «движимое». Несмотря на связанность, мышление и логика не являются

полностью тождественными, различаясь также в виде присутствия знания о способах доказательства в особом контексте, контексте применения этого знания, а значит, как событие и структура. В частности, замечается, что «мышление – это мысли. ... Ум по природе не что иное, как способность. ... Мыслить означает что-то претерпевать. ... Что же касается познавательной способности, то она не приводится в движение, а пребывает в покое» [1, т. 1, с. 382–445]. Важным является и то, что Аристотель определяет ум в качестве «части души» [1, т. 1, с. 433], соотнося ум и душу как момент с целостностью. Понятие души, по Аристотелю, означает «причину и начало живого тела», в смысле, «как то, откуда движение, как цель и как сущность» [1, т. 1, с. 402]. Мышление, отсылающее к событию, связанному с умом, разделяется с другими частями души (ощущением и воображением) [1, т. 1, с. 429, 430], но связывается с понятием «движение души» как частное проявление такого движения [1, т. 1, с. 430]. Следует выделить, что Аристотель характеризует «движущие силы души» в целом так: «Способность рассуждения, и так называемый ум ... не могут приводить в движение: ведь созерцающий ум не мыслит ничего относящегося к деятельности и не говорит о том, чего следует избегать или добиваться» [1, т. 1, с. 442]. Из этого видно, что Аристотель интерпретирует мышление в двойной системе отсылок. Первый элемент здесь – ум, понятие, означающее суть происходящего в рамках «события ума», а именно, само его движение. В качестве второго выступает движущее души, понятие, пересекающееся с условием, при котором мышление и осуществляется в качестве движения ума. Аристотель разводит значение движущегося ума и движущего души как «стремление души» вообще и некоторый «предмет стремления души» в частности: «Движущее...предмет стремления. Между тем стремление движет иногда вопреки размышлению: ведь желание есть некоего рода стремление» [1, т. 1, с. 443]. Таким образом, в событии мыслительного акта различаются его смысл и условия осуществления подобного акта. Причем, логическое измерение относится только к сущностному ядру мышления. В то же время характеристики мыследеятельности, отсылающие к ее связи с вариантами непосредственной реализации (в отношении «предмета движения души»), могут включать и отступление от сугубо рационального канона.

В свою очередь, Кант устанавливает, что, во-первых, «способность (восприимчивость) получать представления вследствие того способа, каким предметы действуют на нас, называется чувственностью. Следовательно, посредством чувственности предметы нам даются, но мыслятся предметы посредством рассудка, и из рассудка возникают понятия» [3, с. 75]. Во-вторых, оказывается, что «мыслить предмет и познавать предмет не есть ... одно и то же. Для познания необходимо иметь, во-первых, понятие, посредством которого мыслится предмет вообще (категория) и, во-вторых, наглядное представление, посредством которого предмет дается» [3, с. 157]. В-третьих, выясняется, что «объективное единство всего (эмпирического) сознания (первоначальной апперцепции) есть необходимое условие даже всякого возможного восприятия, и сродство всех явлений (близкое или отдалённое) есть необходимое следствие способности воображения. ... Следовательно, способность воображения есть также способность априорного синтеза, и потому мы называем ее продуктивной способностью воображе-

ния» [3, с. 144, 145]. Таковая познавательная способность характеризуется ещё и в качестве «слепой, хотя и необходимой функции души; без этой деятельности мы не имели бы никакого знания, хотя мы и редко сознаем ее в себе. Однако задача свести этот синтез к понятиям есть функция рассудка» [3, с. 118]. Из этого вытекает, что рассудок, как минимум, в одном своем аспекте – основании непосредственной деятельности – оказывается бессознательным в том смысле, что есть нечто, что он до конца не осознает. Данному соответствует следующее определение: «Мышление есть деятельность, относящая данное наглядное представление к предмету. Если ни один определенный способ наглядного представления не дал, то предмет остается чисто трансцендентальным, и понятие рассудка обладает только трансцендентальным применением; именно содержит в себе единство мышления о многообразии вообще. Следовательно, чистая категория, от которой отвлечены все условия чувственного наглядного представления, а иные наглядные представления для нас невозможны, – не определяет ни одного объекта, но выражает только мышление об объекте вообще согласно различным модусам. Для применения понятия нужна еще функция способности суждения, на основании которой предмет подводится под понятие, следовательно, нужно еще, по крайней мере, иметь формальное условие, под которым что-либо может быть дано в наглядном представлении. Если этого условия (схемы) для суждения не хватает, то подведение предмета под понятие не осуществляется, так как нам не дано ничего, что могло бы быть подведено под понятие» [3, с. 254]. Таким образом, общее значение понятия «мышление», по Канту, связано с представлением о различении в событии мыслительного акта его смысла и его условий. При этом содержание мысли ограничивается понятийной организацией и зависимостью от категориальной упорядоченности. Но сама возможность возникновения некоторого общего понятия отсылает к особой способности человеческого сознания. Данная способность пересекается с воображением и носит во многом бессознательный характер.

Анализ некоторых работ Аристотеля и И. Канта показывает, что классические представления мышления предполагают в собственном понимании четкое разграничение двух моментов. Первый из них – это сущность, выражающаяся в своде формально-логических принципов и законов: тождество, непротиворечивость и т.д. В качестве второго момента следует назвать существование мышления. Оно-то и подразумевает возможность расширения сферы мыследеятельности за счет вхождения в ее пределы феномена алогичности. Классики удерживали за подобным феноменом в основном характер предпосылок возникновения заблуждений и предрассудков. Современные исследователи меняют модальность оценок. В частности, бессознательное в рамках концепции М. Фуко имеет уже позитивное значение и служит выделению особой схемы развития культуры.

Полученные результаты позволяют выдвинуть одно важное положение. **Основными предпосылками выработки концептуальной модели представления действительности выступают понимание необходимости различения сущности и существования мышления.** Сущность, как некоторое «ядро», характеризуется связью с формально-логической упорядоченностью отдельных актов мысли. Существование, или «периферическая

оболочка» мыслительного процесса имеет вид необязательного подчинения логическим законам и подразумевает возможность вхождения относительной иррациональности. Ядро и периферическая оболочка вступают в отношения очевидной внутренней напряженности, и только признание данной напряженности в качестве самостоятельного базиса позволяет согласовать классические и современные интерпретации.

Выдвинутое положение допускает возможность особого понимания проблемы интеграции образования и науки. Если видеть в образовании практическое измерение познавательной деятельности, а в науке – ее теоретическую версию, то **модель представления действительности, опирающаяся на сущностно-экзистенциальную противоречивость мышления, раскрывает интеграцию как процесс согласования логических основ теоретического знания и возможной алогичности его практического преломления.** В этом случае набор субъективных факторов, затрудняющих адекватную реализацию теории, приобретает вид объективной закономерности. Это означает, что устранение субъективности становится невозможным и требует при разрешении локальных проблем не собственного удаления, но целостной трансформации.

В этих рамках наука (как один вид акта мысли) занимает позицию сущностного ядра, а образование (как второй вид акта мысли) играет роль существенной периферии. Процесс интеграции есть ситуация, при которой движение направляется от ядра к периферии и, поскольку два этих компонента, с нашей точки зрения, находятся в исходном противопоставлении и напряженности, это требует введения дополнительного вектора силы. Подобная процедура предполагает не только внутреннюю работу теоретической мысли, но и определенное внешнее воздействие.

В конкретном случае российского образования это подразумевает, например, привлечение зарубежного опыта. Наложение двух сущностно-экзистенциальных систем мысли, при учете их собственной напряженности, позволяет надеяться на порождение специфической обстановки. Эта обстановка, как результат внешней противопоставленности, по необходимости должна быть связана с появлением третьей системы. Место сущностного ядра в ней займет новая форма теоретического знания. Возникнет и соответствующая существенная периферия. Предсказать их конкретное содержание в данный момент, в силу наметившейся, но все еще не полной реализации указанного проекта, конечно же, весьма сложно. На наш взгляд, однако, нет оснований усомниться в позитивном характере самого этого проекта, по крайней мере, ожидать большего усложнения относительно современного состояния.

Таким образом, анализ некоторых философских оснований интеграции науки и образования позволяет установить, что принципиальным является опора на определенную модель представления действительности. Она отсылает к концептуальному различию между сущностью и существованием мышления, отражающему их собственную напряженность, противопоставленность, оппозиционность. Применение данной модели позволяет обеспечить целостность предпосылок самой возможности пересечения образовательного пространства с критицизмом научного сознания, насколько они выступают отдельными аспектами существования человеческой мысли.

Также обнаруживается возможность раскрытия перспектив реформации отечественного образования в их существе. Это обуславливается задачей направленности на прояснение, проектирование и архитектуру нового теоретического ядра, центрирующего систему связей между наукой и образованием и возникающего в результате неизбежного напряжения между отечественным и зарубежным подходами к ним.

Литература

1. **Аристотель.** Соч.: в 4 т. / Аристотель. – М.: Мысль, 1976 – 1983.
2. **Делез, Ж.** Логика смысла / Ж. Делез. – М.: Академия, 1995. – 298 с.
3. **Кант, И.** Критика чистого разума / И. Кант. – М.: Наука, 1998. – 655 с.
4. **Кьеркегор, С.** Наслаждение и долг / С. Кьеркегор. – Ростов-н/Д: Феникс, 1998. – 416 с.
5. **Никифоров, А.Л.** Философия науки: история и методология: учеб. пособие. – М.: Дом интеллект. книги, 1998. – 280 с.
6. **Тягунов, Ф.Ф.** Логика: учеб. пособие / Ф.Ф. Тягунов. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 144 с.
7. **Фрейд, З.** Основной инстинкт / З. Фрейд. – М.: Олимп; ООО «Изд-во АСТ-ЛТД», 1997. – 656 с.
8. **Фуко, М.** История безумия в классическую эпоху / М.: Фуко; СПб.: Университет. книга, 1997. – 576 с.
9. **Шестов, Л.** Соч.: в 2 т. / Л. Шестов. – М.: Наука, 1993.

УДК 13

И. Б. Шиян, Т. Н. Зайцева

МЕТАПОЗНАНИЕ В СТРУКТУРЕ ОТРАЖЕНИЯ ВОЗМОЖНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Одним из важнейших аспектов в отражении возможных отношений является отражение субъектом своих собственных возможностей. В исследованиях по вероятностному прогнозированию подчеркивается необходимость учета в этом процессе различных сторон будущего, прогнозирование каждой из которых имеет свою специфику. В частности, речь может идти о вероятностном прогнозировании неподвластных субъекту событий; собственных действий и действий партнеров. В то же время мы предполагаем, что в основе любого прогнозирования лежат механизмы построения пространства возможного. Именно исходя из этого пространства выстраиваются предположительные траектории развития ситуации (т. е. собственно прогноз). Не вызывает сомнения тот факт, что единовременный учет всех упомянутых факторов развивающейся действительности способствует более адекватному отражению возможных отношений, содержащихся в реальной ситуации. В свою очередь, решающее значение, на наш взгляд, имеет спо-

способность оценивать свои собственные интеллектуальные возможности, ибо в итоге необходимо учитывать собственные возможности оценивать возможное развитие событий. Таким образом, мы встаем перед особой рефлексивной задачей. Нам необходимо обратиться к возможности индивида оценивать возможности. В нашем исследовании мы исходили из положения о том, что возможные отношения описываются диалектической логикой, интеллектуальным механизмом реализации которой является диалектическое мышление [11]. Однако диалектическое мышление является лишь одной, особой стороной мышления индивида. Задачей настоящего исследования является поиск адекватных средств описания способов отражения возможных отношений в мышлении. Описание таких способов позволит обратиться к созданию образовательных технологий, направленных на развитие рефлексивного отношения к собственным познавательным возможностям.

Проблема соотношения логики и психологии является одной из наиболее существенных проблем современной психологии мышления. Сложность осмысления данной проблемы заключается в том, что в процессе ее рассмотрения разные авторы опираются на различные логические модели. В качестве оснований могут выступать формальная, неаристотелевская или диалектическая логики (с многообразием толкований внутри каждого из этих направлений). Сегодняшнее понимание обсуждаемого вопроса основывается на тезисе о несводимости психологии мышления к логике (и наоборот) и осознании необходимости описания функционирования логических структур в мышлении. Оба эти положения заложены в известном тезисе Ж. Пиаже: «Логика является зеркалом мышления» [8, с. 86]. Обсуждая вопрос о соотношении логики и психологии, Ж. Пиаже приходит к заключению, что «было бы абсурдно обращаться к логистике, чтобы решить такой вытекающий из опыта вопрос, как вопрос о реальном механизме интеллекта. Тем не менее в той мере, в какой психология стремится анализировать конечные состояния равновесия мышления, имеет место не параллелизм, а соответствие между экспериментальным знанием и логистикой...» [8, с. 88]. Ж. Пиаже отмечает, что поведение человека тем более «интеллектуально», чем сложнее и многообразнее траектории, по которым осуществляются воздействия субъекта на объекты. Для описания структур интеллекта Ж. Пиаже использует понятие группировки, производное от понятия группы, под которым в алгебре понимают множество элементов, удовлетворяющих ряду условий. Для группировки это композиция, обратимость, ассоциативность, общая идентичность, тавтология, или специальная идентичность.

Следует отметить, что логические исследования XX в. выходят за рамки формально-логических построений, восходящих к Аристотелю. Прежде всего, это логико-математические исследования (Б. Рассел, А. Н. Уайтхед [12]), неорационалистическая «неаристотелевская логика» (О. Рейзер, Г. Башляр [1]), восходящая к гегелевской философии диалектическая логика (Э. Ильенков [5], В. Мальцев [7] и др.). Если в первом из указанных подходов речь идет о математизации формальной логики, то философия неорационализма выдвигает новые требования к построению логических систем: «логика должна годиться для всех новых теорий, изучающих новые динамические объекты. Она должна кристаллизовать их в такие системы, кото-

рые представляли бы собой типы объектов, сделанных подвижными» [1, с. 252]. Демонстрируя ограниченность формальной логики, О. Рейзер указывает, что сформулированный ею постулат «что есть то есть» должен быть скорректирован на основе последних достижений физики явлений жизни и звучать так: «то что есть становится».

Что касается исследований в области диалектической логики, то основная задача, сформулированная Гегелем, состоит в том, «чтобы найти, выявить и указать мышлению способ умного и конкретного разрешения противоречий, в которые неизбежно впадает мышление, сознательно руководствующееся традиционной, чисто формальной логикой» [5, с. 125]. Особенно важной для психологического исследования мышления представляется точка зрения В. И. Мальцева, подчеркивающего несводимость диалектической логики к «логике содержания». В соответствии с его позицией диалектическая логика представляет собой особую диалектическую форму. «Содержание мысли и логическая форма тесно взаимосвязаны. Логическая форма есть своеобразное выражение наиболее общих черт отражаемого в голове человека объективного содержания» [7, с. 13]. А. Ф. Лосев в своих работах рассматривает диалектику как многогранное и всеохватывающее явление. Он выделяет, в частности, и формальную сторону диалектики: «Если диалектика действительно не есть формальная логика, то она обязана быть вне законов тождества и противоречия, т. е. она обязана быть логикой противоречия. Она обязана быть системой закономерно и необходимо выводимых антиномий (ибо не всякое противоречие — антиномия) и синтетических сопряжений всех антиномических конструкций смысла... и обязана... дать логическую конструкцию антиномико-синтетического строения вещей реального опыта» [6, с. 13]. Следовательно, речь идет об особой логической конструкции, соответствующей диалектике содержания реального опыта, но не совпадающей с ним.

Именно понимание диалектической логики как особой формы легло в основание психологической концепции диалектического мышления, предложенной Н.Е. Вераксой [2 – 4]. Диалектическое мышление рассматривается им как система особых диалектических мыслительных действий.

Исходя из понимания диалектической логики как «логики вещей» решает проблему соотношения логики и психологии мышления С. Л. Рубинштейн [9, 10]. Конкретизируя предмет изучения логики и психологии, он указывает, что проблемой первой является вопрос об истине, о познавательном отношении мышления к бытию, а специальным предметом второй — строение и закономерности протекания мыслительной деятельности индивида, отличия и взаимосвязь мышления и других форм психической деятельности. Однако «поскольку психическое, внутреннее определяется опосредованно через отношение свое к объективному, внешнему, логика вещей — объектов мысли — в силу этого входит в психику индивида заодно с их предметным содержанием и более или менее адекватно осознается в его мышлении. Поэтому логическое, никак не растворяясь в субъективно психологическом... и не противостоя извне всему психологическому... входит определяющим началом в сознание индивида» [10, с. 363].

Таким образом, в подходах Ж. Пиаже и С.Л. Рубинштейна прослеживается тезис о несводимости психологии к логике, с одной стороны, и об оп-

ределенном соответствии структур мышления логическим формам – с другой. Если в концепции Ж. Пиаже развитие мышления понимается как становление формально-логических мыслительных структур, то, согласно позиции С.Л. Рубинштейна, логика через предметное содержание мышления определяет сама его структуры.

В реальном мышлении индивида мы обнаруживаем феномены, описываемые различными логическими концепциями. «Мы мыслим и диалектически и формально-логически». Сочетание этих логик определяет специфику мышления и познавательной позиции индивида. Кроме того, различные ситуации стимулируют применение тех или иных мыслительных операций. Таким образом, особую актуальность приобретает проблема выявления более общих закономерностей мышления, «единой логики» реально мыслящего индивида.

На наш взгляд, одна из возможностей решения обозначенной проблемы заключается во введении категории метапонятия.

В нашем понимании, метапонятие – это открытая динамическая иерархическая структура, включающая в себя содержание всех понятий, и все их логические структуры связи друг с другом.

Логические структуры – совокупности логических отношений между понятиями.

Логические операции – операции над понятиями, приводящие к изменению или сознательной фиксации логических структур связи между ними.

Отношение – вероятностное и потенциальное состояние зависимости двух понятий.

Представим множество понятий, находящихся между собой в отношениях род – вид, причина – следствие, эквивалентность, противоположность и т. п. Такую открытую динамическую структуру, в которой все понятия связаны друг с другом (на разных уровнях иерархии, по разным признакам, прямо или косвенно, но именно логическими связями), будем называть метапонятием (МП). При этом понятие само по себе может существовать только как часть МП, так как в противном случае оно не образует связей с другими понятиями. Связи в МП носят основополагающий характер. Они могут быть горизонтальными, вертикальными, единичными и комплексными, т. е. сами по себе также образуют многомерные структуры. Логические связи в МП носят вероятностный характер. Одновременно могут существовать противоположные по смыслу связи: понятия могут быть эквивалентными и противоположными одновременно, быть, с одной стороны, общим и частным проявлением другого. Набор логических связей между понятиями не определяет жестко их реально раз и навсегда существующие отношения, но говорит о содержащейся в них возможности вступать в эти отношения при некоторых условиях. Логические связи, даже на самом примитивном уровне, являются вероятностными и непрерывными относительно своего функционирования, т. е. любая, даже элементарная логическая структура обладает диалектическим свойством определять взаимосвязь как совокупность наиболее возможного отношения и его отрицания, как пространство возможностей между полюсами-крайностями. Важно, что МП находится в непрерывном движении: связи перестраиваются, уточняются, возникают и исчезают. Способность к установлению и анализу возможных отношений

связывается нами с умением выстраивать такие логические структуры-связи безотносительно к содержанию связываемых понятий. Представляется возможным формирование у индивида понятия о базовых логических связях (структурах), что позволит сделать процесс их нахождения максимально осмысленным. Это не означает, что в сознании человека не существует каких-то постоянных представлений и понятий. Возможность изменения понятия не предполагает непрерывного хаоса – это всего лишь возможность. При этом процесс формирования МП не предопределен заранее и оставляет место для творчества: в подобной сложной и многомерной структуре возможны различные пути развития, она является открытой.

Таким образом, речь идет о механизме мышления, призванном выстраивать возможные связи между образуемыми или модифицируемыми понятиями в рамках единого представления о мире.

Вопрос о том, как определить уровень развития МП, важен с практической точки зрения – любая методика такого развития должна быть соотнесена с диагностирующей процедурой.

Наше обобщение логики, которое позволило нам без особых затруднений дать определение метапонятия, теперь, напротив, осложняет наше положение. Уже только назвав МП динамической, непрерывно развивающейся иерархической структурой, мы получаем принципиальную проблему: как сделать моментальный снимок чего-то, что все время в движении, как зафиксировать нечто, что реагирует на любой внешний раздражитель изменением структуры вплоть до неузнаваемости? Аналогичная проблема существует в физике и определяется невозможностью получить результаты наблюдений любого объекта без искажающих воздействий наблюдателя. Но в физике и математике можно найти и пример решения задачи определения параметров при сложностях в непосредственных измерениях. Следует измерить то, что подлежит измерению, точнее и проще, понять, как функционально связано определяемое с измеренным, и вычислить неизвестную величину. Таким образом, необходимо определить, какие сущности коррелируют с развитием МП из числа тех, которые подвластны диагностике. Но при этом процесс, обладающий определенной (а возможно, бесконечной) длительностью, невозможно характеризовать вырванной из процесса мгновенной картиной, даже если суметь правильно ее зафиксировать. Последовательность таких картин будет, в сущности, дискретизацией непрерывного процесса логического мышления по времени и сама по себе ничего не определит.

На наш взгляд, наиболее адекватным способом исследования метапонятия будет его исследование в динамике, попытка зафиксировать его превращение, так как метапонятие формируется и проявляется в изменении. В ходе эксперимента мы должны создать искусственную ситуацию, в которой структурные элементы метапонятия включаются в новый контекст. Специфика «метапонятийных» преобразований будет состоять в том, что включение в новый контекст одного из узлов МП предполагает возможность не только развития значений понятий именно этого узла, но и перестройки всей структуры связей МП (т. е. своеобразного «распространения превращений» в сети метапонятия).

Литература

1. Башляр, Г. Новый рационализм / Г. Башляр. – М., 1987. – 376 с.
2. Веракса, Н.Е. Возникновение и развитие диалектического мышления у дошкольников: дис. ... д-ра психол. наук / Н. Е. Веракса. – М., 1991.
3. Веракса, Н.Е. Диалектическое мышление и творчество / Н. Е. Веракса // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С. 5–14.
4. Веракса, Н.Е. Развитие предпосылок диалектического мышления в дошкольном возрасте / Н. Е. Веракса // Вопросы психологии. – 1987. – №4. – С. 135–138.
5. Ильенков, Э.В. Диалектическая логика / Э. В. Ильенков. – М., 1984. – 320 с.
6. Лосев, А.Ф. Из ранних произведений / А. Ф. Лосев. – М., 1990. – 655 с.
7. Мальцев, В.И. Проблема определения понятий в диалектической логике // Проблемы диалектической логики / под ред. В. И. Мальцева. – М., 1959. – С. 3–26.
8. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М., 1969. – 659 с.
9. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М., 1958.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1989. – Т.1. – 488 с.
11. Шиян, И.Б. Предвосхищающий образ в структуре диалектического мышления дошкольников / И. Б. Шиян // Вопросы психологии. – 1999. – №3. – С. 57, 58.
12. Уайтхед, А.Н. Избранные работы по философии / А. Н. Уайтхед. – М., 1990. – 717 с.

РАЗДЕЛ III

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 374

Э. Р. Саитбаева

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПЕДАГОГА-ПРОФЕССИОНАЛА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современная социально-экономическая и культурно-историческая ситуация в России характеризуется многообразием и неопределенностью духовно-нравственных общественных установок, которые предъявляют высокие требования к способности профессионала самостоятельно, осознанно и ответственно осуществлять поиск новых смыслов профессиональной деятельности, самоопределяться в истории, культуре, жизни, профессии, переосмысливать и перестраивать свой личностно-профессиональный и жизненный опыт.

Учитель в современных условиях сталкивается с непредсказуемыми образовательными ситуациями, вынужден постоянно принимать решения о приоритетности тех или иных педагогических действий, о перспективности появляющихся педагогических технологий, выступать в роли субъекта профессионального выбора. Понимание смысла конкретных педагогических действий и социально-исторического смысла педагогического труда в целом влияет на выбор целей, задач, содержания, способов образования, определяет характер отношений участников педагогического процесса, обуславливает выбор собственной профессиональной стратегии педагога. В ситуации творчества и свободы действий увеличивается степень личной ответственности педагога за выбор индивидуальной стратегии профессиональной деятельности. Стихийность, неопределенность профессионального поведения должны уступить место сознательной, свободной, ценностно избираемой педагогической деятельности, в основе которой лежит профессионально-личностное самоопределение учителя.

Реальная ситуация формирования смысловых ориентиров профессиональной жизнедеятельности на собственно педагогическом уровне обуславливает необходимость образовательной поддержки педагога-профессионала в переосмыслении и перестройке его личностно-профессионального опыта.

Одним из социальных институтов, способных оказать такую поддержку, является система повышения квалификации работников образования. В этой форме дополнительного педагогического образования совмещается множество различных целей, среди которых в качестве приоритетных называются: приращение образования личности, углубление профессиональной специализации, повышение уровня компетентности, психологическая переори-

ентация педагогов на новые цели и способы профессиональной деятельности (Т.С. Панина). Образовательная поддержка самоопределения педагога-профессионала способна обеспечить самостоятельное выявление и утверждение педагогами собственной позиции по овладению новыми для себя способами и средствами профессиональной деятельности.

В результате теоретико-методологического анализа предложена авторская трактовка самоопределения как диалектики конечного и бесконечного в человеке, проявляющей себя в виде последовательной смены этапов: 1) собственно самоопределения – определения себя в относительно постоянных и устойчивых, фиксируемых, «конечных» характеристиках; 2) само-трансценденции – «выхода за пределы» узких рамок «конечных» определений; 3) переопределения – переосмысления, самопересмотра собственного облика, представлений, способа существования. Выявлено психологическое содержание процесса самоопределения человека: смыслообразование относительно объективных ценностей бытия и смысловоплощение в пространстве реального действия. Определены и раскрыты механизмы самоопределения человека – рефлексия и трансценденция. Полученные результаты составили теоретико-методологическую базу для разработки теоретических основ самоопределения педагога-профессионала.

Вслед за Э.Ф. Зеером, Т.В. Кудрявцевым, Е.С. Романовой и др. мы понимаем профессиональное становление как развернутый во времени процесс овладения профессией, «ядром», неотъемлемым и существенным компонентом которого выступает профессиональное самоопределение личности.

Профессиональное развитие трактуется психологами как накопление качественных (прогрессивных и регрессивных) изменений в психике человека на пути его движения к профессионализму (Е.М. Борисова, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.). Для характеристики позитивных изменений профессионала, наряду с термином «профессиональное развитие», используется понятие «профессиональный рост». Самоопределение как способность личности превращать собственную профессиональную деятельность в предмет практического преобразования выступает внутренним фактором и важным условием профессионального роста и профессионального развития.

Профессионализация трактуется как процесс развития профессионала, одна из сторон социализации – развития и изменения человека в процессе усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм на разных возрастных этапах (А.К. Маркова, А.В. Мудрик и др.). Исследование опиралось на работы, в которых отражены различные аспекты профессионального самоопределения учителя на разных этапах его профессиональной социализации (К.М. Дурай-Новакова, Р.Г. Каменский, Г.С. Кожухарь, И.А. Колесникова, Н.Е. Мажар, Г.Н. Меженцева, Г.Ф. Похмелкина, Е.Ю. Пряжникова, И.Г. Шамсутдинова и др.). Профессионально-педагогическое самоопределение рассматривается в них как условие продуктивного протекания процесса профессионализации учителя, обеспечивающее его восхождение на уровень сознательной, свободной, ценностно-избирательной педагогической деятельности. Некоторые авторы (Г.С. Кожухарь, А.К. Маркова, Л.В. Меньщикова и др.) раскрывают различные варианты соотношения социализации и профессионализации на примере соотношения личностного и профессионального самоопределения.

Осознание сложной диалектической взаимосвязи и взаимозависимости личностного и профессионального самоопределения у взрослого человека не позволило нам пойти по пути их традиционного разграничения как разных типов самоопределения. Противопоставление личностного самоопределения как генетически исходного, вневременного, внепространственного, ценностно-смыслового, имеющего бесконечную природу, универсального (общего), потенциального и профессионального самоопределения, производного от личностного, ограниченного временем и пространством, социально реализованного, имеющего конечную природу, осуществляющегося в конкретной сфере жизнедеятельности (частного), на наш взгляд, имеет относительный, а не универсальный смысл, так как используется в качестве способа структурирования феноменов реальности для целей научного исследования. В нашей работе мы исходили из понимания целостности феномена самоопределения профессионала, включающего определение человеком себя в культуре и реализацию обретенных личностных смыслов в жизни и профессиональной деятельности. Взаимосвязь этих аспектов составляет имманентную сторону самоопределения профессионала, особенно важную в гуманитарных профессиях.

Самоопределение педагога-профессионала – это сложный многоступенчатый процесс обретения им смыслов жизни и профессионально-педагогического бытия и их реализации в сфере профессионального труда и жизни в целом. Содержание самоопределения педагога-профессионала характеризуется целостностью и интегративностью, диалектической взаимосвязью и взаимозависимостью двух основных аспектов: смыслообразования в культуре и смысловоплощения в жизни и профессиональной деятельности. Профессионально-педагогическое самоопределение, являющееся составной частью самоопределения педагога-профессионала, включает определение педагогом себя относительно социальных норм и культурных традиций педагогической деятельности и реализацию обретенных личностных смыслов в профессиональном труде.

Динамику профессионально-педагогического самоопределения определяют основные противоречия профессионального становления педагогов (обусловленные внутриличностными образованиями и между личностью и внешними условиями жизнедеятельности); соотношение внешних и внутренних факторов их профессионального развития, которые на каждой стадии профессионального пути имеют специфический характер.

На каждом этапе профессионального становления личности объективные нормы, эталоны профессионализма задают самоопределяющемуся педагогу систему индивидуальных субъектных оснований для постановки стратегических задач профессионального развития, конструктивное решение которых в реальном акте самоопределения связано с:

- определением педагогом себя относительно общественно выработанных и личностно принятых норм, критериев профессионализма;
- принятием или непринятием себя как профессионала с точки зрения соответствия эталонам профессионального развития;
- предвосхищением своих потенциальных профессионально важных качеств;
- определением перспектив своего профессионального роста, построением профессиональных целей и планов и т. д.

Рефлексия знаний о себе в рамках сопоставления «Я-реального» и «Я-идеального» профессионала выступает механизмом самоопределения педагога на том или ином этапе профессионализма.

Переход от одной стадии профессионального становления педагога к другой осуществляется путем разрешения нормативных профессиональных кризисов, что требует, прежде всего, ценностно-смысловой перестройки (переориентации) личности. Процесс переосмысления ценностей деятельности, механизмом которого является трансценденция личностных смыслов, подготавливает смену способов профессиональной деятельности, ведет к изменению социально-профессиональной позиции, а значит, к новому этапу профессионального становления учителя.

Возобновляемый на новом этапе профессионального развития цикл предполагает продолжение, углубление, уточнение профессионального самоопределения, которое выражается в:

- переопределении педагогом себя относительно более высокой «планки» профессионализма;
- коррекции в ходе саморефлексии принятия себя как профессионала;
- пересмотре отношений учителя к ученику, к себе и к самой педагогической деятельности;
- коррекции перспектив профессиональной карьеры, ревизии планов профессионального развития, выработке альтернативных сценариев профессионального становления и т. д.

Для исследования структуры самоопределения педагога-профессионала использован метод моделирования, в основу которого положены современные представления о психологических пространствах самоопределения человека, характеризующихся единством ценностно-смысловых и пространственно-временных аспектов человеческой жизни. Самоопределение педагога-профессионала осуществляется в объективно существующих психологических пространствах профессиональных и жизненных выборов личности, в совокупности образующих целостный жизненный мир педагога. Пространство жизни в целом конкретизирует тот аспект реальности, в рамках которого педагог осуществляет построение системы целей и задач, отнесенных ко времени и обстоятельствам жизненного пути. В пространстве профессионального труда происходит поиск и воплощение личностных смыслов профессионально-педагогического бытия. Соответственно структурно-содержательная модель самоопределения педагога-профессионала как интегративно-целостное единство включает две подструктуры: «Самоопределение педагога-профессионала в структуре жизненного пути» и «Самоопределение педагога-профессионала в мире профессионального труда» (рисунок). Первая подструктура отражает роль самоопределения в укоренении педагога в окружающей, прежде всего, социальной действительности и представляет собой систему личной перспективы педагога в профессии. Вторая подструктура модели предполагает переориентацию учителя с социального плана взаимодействия с миром на бытийно-человеческий, связанный с поиском предельных оснований для выбора стратегии педагогической действительности. В каждой подструктуре выделены уровни, представленные в виде совокупности действий самоопределяющегося педагога; раскрыты диагностические признаки конструктивного самоопределения.



Структурно-содержательная модель самоопределения педагога-профессионала

Самоопределение педагога-профессионала в структуре жизненного пути раскрывается следующими уровнями:

- 1) самоопределение в отношении места профессии в структуре жизненного пути;
- 2) самоопределение в отношении особенностей профессионального (жизненного) пути как системы реализованных, актуальных и потенциальных выборов личности;
- 3) самоопределение в отношении собственных ресурсов, обеспечивающих достижение профессиональных целей, реализацию профессиональных планов;
- 4) реальное воплощение обретенных смыслов самоопределения.

Потенциальное единство самоопределения педагога в структуре жизненного пути подразумевает не только ценностно-смысловое определение жизни субъектом педагогического труда, но реализацию обретенных смыслов во времени и обстоятельствах жизненного пути. В связи с этим два первых уровня отражают в основном мотивационно-ценностную основу самоопределения, а два последних актуализируют его операциональную основу.

Самоопределение педагога в отношении места профессии в структуре жизненного пути связано с поиском признания, определением места профессии в жизни с позиции смысла своего существования. Установлены задачи самоопределения педагога на этом уровне:

- поиск и нахождение смысла, своей меры бытия в профессии;
- установление наличия и объекта собственной педагогической направленности;
- определение значимости ценностных ориентаций в профессиональном труде, системы потребностей и мотивов;

– осознание ведущего мотива собственной педагогической деятельности и необходимости его перестройки;

– удержание устойчивой профессиональной позиции педагога, понимающего значимость своей профессии, способного противостоять трудностям во имя ее социальной и общечеловеческой ценности.

Самоопределение в отношении особенностей профессионального (жизненного) пути как системы реализованных, актуальных и потенциальных выборов личности обуславливается самостоятельностью и субъективной осознанностью профессиональных (жизненных) выборов и профессиональной биографии в целом. В соответствии с положениями событийного подхода выделены действия педагога-профессионала, соответствующие этому уровню самоопределения:

– выбор из разнообразия возможных направлений движения по жизни именно «своего» направления; определение субъективно-оптимального профессионального пути;

– поиск возможностей профессионального и личностного роста;

– выбор цели профессионального развития, оценка имеющихся условий ее достижения, определение профессиональных планов; прогнозирование усилий, вероятности достижения результата профессионального развития;

– создание целостной программы профессионального развития;

– перестройка жизненной перспективы, переориентация на новые цели в случае необходимости коррекции профессионального пути, ревизия планов и коррекция представлений о профессиональной карьере, выработка альтернативного сценария профессионального развития.

Самоопределение в отношении собственных ресурсов, обеспечивающих достижение профессиональных целей, реализацию профессиональных планов выражается в самооценке своих индивидуальных особенностей с точки зрения объективных условий и требований деятельности. Оценивая признаки профессионализма, учитель:

– устанавливает свое соответствие требованиям профессии, руководствуясь наличием у себя профессионально важных качеств, общих и специальных педагогических способностей, черт характера, профессиональных знаний, умений и навыков;

– распознает не только позитивные, но и негативные проявления, препятствующие движению к профессионализму;

– находит возможности компенсации недостаточно сформированных профессионально важных качеств, развития потенциальных профессиональных способностей;

– определяет наличный уровень профессионализма, профессиональной компетентности;

– переоценивает критерии профессионализма, пересматривает профессиональную самооценку при переходе на новую ступень профессионального развития.

Реальное воплощение обретенных смыслов самоопределения предусматривает «опредмечивание» найденных смыслов жизни в профессиональных и личностных достижениях учителя, которые являются объективными показателями сознательно выбранного и реализуемого продвижения к определенному профессиональному статусу. К ним относятся:

– достижения в сфере самосовершенствования в личностном и профессиональном плане;

– достижения в сфере совершенствования образовательного процесса;

– достижения в сфере обучения и воспитания учащихся (В.П. Панасюк, И.Г. Салова).

Субъективным показателем неслучайного самоопределения педагога-профессионала выступает удовлетворенность профессиональным трудом.

Если самоопределение педагога-профессионала, воспроизводимое первой подструктурой, предполагает в основном поиск учителем ответов на констатирующие вопросы (какой я? что я знаю о себе? каким я хочу себя видеть? и т.д.), то профессионально-педагогическое самоопределение, описываемое второй подструктурой, связано с нахождением ответов на причинные вопросы: зачем, во имя чего педагог производит то или иное действие? почему в его профессиональной жизнедеятельности происходит то или иное событие?

Основываясь на концепции парадигмальной природы педагогической реальности, разработанной И.А. Колесниковой, мы выделили следующие **уровни самоопределения педагога-профессионала в мире профессионального труда**:

1) самоопределение в полипарадигмальной педагогической реальности (парадигмальное самоопределение);

2) самоопределение в концептуальном поле современного образования (концептуальное самоопределение),

3) самоопределение в отношении технологий педагогической деятельности и педагогического общения (технологическое самоопределение);

4) самоопределение в реальных жизненных ситуациях профессионального выбора.

Различаясь по содержанию и функциям, разные уровни профессионально-педагогического самоопределения находятся в состоянии поочередной актуализации, развертываясь в соответствующих формах.

Специфика **парадигмального самоопределения** заключается в том, что оно обеспечивает педагогу возможность получения предельных оснований для выбора стратегии педагогической деятельности на основе объемного, многомерного, внеоценочного видения педагогической реальности. «Деятельностная развертка» парадигмального самоопределения включает:

– восстановление педагогом полноты знаний о педагогической реальности, недостижимой в границах отдельной педагогической парадигмы;

– выявление парадигмального контекста, целесообразного для успешного решения профессионально-педагогических задач;

– определение парадигмальной принадлежности собственной профессионально-личностной позиции;

– преодоление (трансцендирование) собственных парадигмальных границ через взаимодействие с другими смыслами педагогического труда.

Парадигмальное самоопределение выступает в качестве предпосылки создания учителем личной концепции профессионального труда.

Педагогическая концепция определяется как особый способ осмысления педагогических явлений, оформленный в систему принципов и представлений, на основе которой интерпретируются педагогические явления и организуется соответствующим образом педагогическая деятельность. **Самооп-**

ределение педагога в концептуальном поле современного образования включает:

- прогнозирование концептуального поля своей возможной педагогической деятельности на основе анализа тенденций развития конструктивных идей в образовании;

- осознание базовой концепции как установки и мотива собственной деятельности;

- определение личностно-профессиональной позиции по всем основным концептуальным аспектам деятельности;

- свободный и ответственный выбор стратегии профессиональной деятельности;

- признание нравственных и культурных ограничений для любых концепций, попыток на их основе задать единые нормы образования.

Профессионально-нравственный выбор в отношении собственных концептуальных подходов обуславливает профессионально-технологический выбор учителем процедур, методов, форм взаимодействия педагогов и обучающихся. **Технологическое самоопределение** объективируется через систему действий педагога, направленных на:

- выявление парадигмальной природы новых педагогических технологий;

- выбор конкретного варианта из «поля возможных технологий» с опорой на показатели гуманитарной природы педагогических технологий и с учетом ценностных оснований собственной педагогической деятельности;

- нахождение причинно-следственных зависимостей между ценностями, целями, способами, средствами, результатами своего педагогического труда;

- определение меры собственной профессиональной компетентности, обеспечивающей адекватное воплощение профессионально-личностных смыслов в педагогическом процессе.

Деятельность педагога, хотя и имеет под собой определенную концептуальную основу, фактически требует в каждом конкретном случае возобновления самоопределения, необходимость которого порождается неповторимым сочетанием особенностей данной педагогической ситуации. **Самоопределение в реальных жизненных ситуациях профессионального выбора** выражается в принятии оптимальных педагогических решений в условиях неопределенности, в том числе:

- определении педагогического потенциала ситуации и на этой основе формировании мнения об уместности решения данной профессиональной задачи «здесь и сейчас»;

- выборе принципа действия исходя из потребностей развития ученика или по другим основаниям при обязательной рефлексии последствий.

Проявление профессионально важных качеств педагога, отражающих конструктивность его самоопределения на каждом из четырех уровней самоопределения (парадигмальность, концептуальность, технологичность, реальность воплощения профессионально-личностных смыслов), свидетельствует о внутренне детерминированной, т. е. ценностно избираемой, осознанной, свободной и ответственной педагогической деятельности.

Структурно-содержательная модель самоопределения педагога-профессионала является системным образованием, интеграцией двух подструктур,

взаимодействие которых раскрывает, каким образом возможно разрешение противоречия между внешней детерминацией и самоопределением учителем своего профессионально-педагогического бытия. Так, самоопределение педагога в структуре жизненного пути раскрыто через соотнесение с понятиями «профессионально-педагогическая компетентность», «профессионализм» и т. д., которые задают исторически определенные и социально контролируемые ориентиры, а следовательно, рамки, пределы самоопределению педагога-профессионала. С другой стороны, концептуальный путь поиска новых смыслов профессионально-педагогического бытия в мире профессионального труда открывает перед самоопределяющимся педагогом возможность преодоления нормативных пределов представлений о себе и профессии, выхода за рамки конкретно-исторической образовательной ситуации. В этом случае социальные нормативы достижений в профессии, требования стандартов обученности/воспитанности школьников, учебные программы и т. п. становятся не догмами, не навязанными сверху и жестко детерминирующими ограничениями, а примерными ориентирами при сохранении возможности выбора учителем конкретного пути в соответствии с предпочтениями – своими и учеников.

В исследовании определена система критериев и выделены уровни самоопределения педагога-профессионала.

Система критериев включает: 1) *базовые критерии*, характеризующие целостный феномен самоопределения человеком себя во взаимоотношениях с миром (личность и субъектность); 2) *специальные критерии*, конкретизирующие базовые критерии с учетом основных аспектов самоопределения педагога-профессионала (осознанность, аксиологичность, уникальность, трансцендентность, произвольность, ответственность); 3) *частные критерии*, или критериальные показатели, выступающие в роли эмпирических идентификаторов самоопределения педагога-профессионала.

В основу выделения **уровней самоопределения** положены:

1) уровень регуляции процессов взаимодействия человека с миром (социальный, культурный, экзистенциальный). Трех перечисленным способам существования человека в мире соответствуют три основных способа бытия в педагогической профессии, заданные парадигмальными границами научно-технократической, гуманитарной парадигм и парадигмы традиции (по И.А. Колесниковой);

2) уровень актуализации личностных смыслов педагогического труда (неопределенный, ситуативный, концептуальный);

3) уровень автономии человека в организации событий своей жизни (бес-субъектный, подконтрольный, автономный).

На этой основе определены уровни самоопределения педагога-профессионала: 1) догматический; 2) ситуативно-нормативный; 3) функционально-ролевой; 4) потенциально-креативный; 5) ситуативно-креативный; 6) креативный; 7) нравственно-созерцательный; 8) духовно-практический; 9) философский.

Первые три уровня самоопределения педагога-профессионала связаны с его ориентацией на нормы и стандарты социума, однако их индивидуальное осознание неодинаково у учителей с разными уровнями самоопределения.

Для *догматического уровня* характерно принятие учителем стандартов социума на основе плохо усвоенных смысловых установок, приобретающих в силу этого характер догм. Отсутствие личностного отношения к выполняемой деятельности оборачивается опорой на прошлый опыт, некритическим копированием известных образцов педагогического труда, регламентированностью, ритуальностью, консерватизмом педагогической деятельности.

Ситуативно-нормативный уровень отражает сложный и противоречивый переход учителя от неопределенности профессиональной позиции в контексте социальных норм педагогического труда к идентификации себя с профессиональной ролью. Осмысление индивидуальных ценностных позиций осуществляется на фоне нестабильного самоотношения, недостаточно устойчивого «образа Я», что не позволяет учителю «проинтегрировать» свою неповторимую целостность. На деятельностном уровне это выражается в расхождении между вербально выраженной ценностной ориентацией и ее реализацией в профессиональной деятельности.

Функционально-ролевой уровень предполагает концептуальную проявленность в индивидуальном сознании учителя социально значимых ценностей педагогического труда и их соответствие личностно значимому способу профессиональной деятельности. В соответствии с технократической ориентацией системы профессиональных ценностей учитель воспринимает себя и других участников педагогического взаимодействия в социальных статусных категориях. Осознание учителем своей индивидуальности связано с выделением специфики функционально-ролевого компонента деятельности (И.Е. Кузьмина). Личностный смысл педагогического труда ограничивается передачей знаний, формированием умений и навыков, обеспечением социализации воспитанников.

Отсутствие ясных нормативов, которые только вырабатываются в социуме и педагогическом сообществе, делает ситуацию самоопределения учителя, ориентирующегося на требования социума, особенно сложной. В этом смысле более благоприятна для полноценного самоопределения другая ориентация, связанная с устремлениями общечеловеческой (гуманистической) направленности. Осознание и переживание себя в пространстве культуры (уровни 4–6) означает готовность учителя отказаться от функционально-ролевых стереотипов в восприятии себя и ребенка; предполагает принятие и реализацию педагогических решений, направленных на утверждение гуманистических ценностей. Диалектика уровней самоопределения в культуре отражает изменения в осознании, принятии и воплощении учителем ценностей личностного роста, самореализации, творчества всех участников педагогического взаимодействия.

Потенциально-креативный уровень характеризует учителя в плане потенциальной предрасположенности к восприятию фундаментальных ценностей культуры и обретению актуальной креативности в определенных условиях. Педагог способен присваивать, сохранять и транслировать ученикам ценности культуры. Однако недостаточная осознанность личностно-гуманных ориентаций не позволяет ему сделать нечто новое, выйти за пределы существующих стандартов, технологий, методик.

Ситуативно-креативный уровень связан с расширением индивидуальных профессионально-личностных смыслов учителя, сообразных развива-

ющей культуре. Однако их реализация в педагогической деятельности осуществляется непоследовательно, противоречиво. Инициатива учителя не идет дальше создания новых способов профессионально-педагогической деятельности.

Креативный уровень соответствует проявлению творчески преобразующего отношения к миру в действительности. Способность учителя к созданию новой личностной позиции в отношении к миру и к себе связана с осознанием и воплощением личностного смысла педагогической деятельности, в роли которого выступает личностный рост ученика и педагога; базируется на выявлении уникального способа бытия в профессии. Новые смыслы профессиональной деятельности учитель воплощает в авторских направлениях в работе, осуществляя вклад в педагогическую культуру и содействуя сотворению личной культуры ученика.

В то же время формы созидательной деятельности не ограничиваются культурными эталонами. Создание уникального педагогического опыта может осуществляться не только сообразно социокультурной среде, но и вопреки ей. Мы имеем в виду порождение новых смыслов, концепций и конструктов учителем, осуществившим в результате напряженной духовной работы выход в «сверхкультурное» пространство надчеловеческих ценностей (уровни 7–9). Эти уровни различаются мерой присвоения и реализации духовных ценностей. С опорой на исследование Е.И. Артамоновой духовной культуры учителя выделены их основные характеристики.

Нравственно-созерцательный уровень репрезентирует проявление духовности учителя на «додеятельностном» уровне, нравственную чистоту внутреннего мира педагога, его непосредственную и естественную гармонию с миром.

Духовно-практический уровень отражает сознательную работу духа (А.Ф. Лосев), когда педагог организует и осуществляет свою жизнь и профессиональную деятельность присущим ему способом обращения к возвышенному духовному идеалу.

Философский уровень свидетельствует о сформированности философского мировоззрения, о цельности личности, способной связывать в единое целое духовные ценности, о расширении миропонимания учителя до космического уровня. Новое понимание учителем связи человека, природы и космоса осуществляется на базе идей единства мира, вселенского предназначения личности, соборности, национального дома, ненасилия, духовно-этической разумности и т. д.

Мы считаем принципиально возможным восхождение учителя к духовным ценностям Универсума, однако вследствие недостаточной разработанности в теоретико-психологическом и прикладном аспектах категории «духа», проблемы предельных целей бытия личности, механизмов и закономерных путей их достижения вынуждены ограничиться в опытно-экспериментальной работе изучением первых шести уровней самоопределения педагога-профессионала.

Противоречие между стремлением учителя занять четкую, определенную педагогическую позицию и неопределенностью образовательной политики, нравственно-идеологических общественных установок в современной России обуславливает необходимость образовательной поддержки пе-

дагога-профессионала в преобразовании имеющихся и выработке новых профессионально значимых смысловых ориентиров.

Поддержка в широком социокультурном контексте рассматривается как естественный акт содействия кому-либо в самоопределении и самореализации (Н.Б. Крылова). Будучи явлением универсальным, поддержка возможна в разных условиях при наличии содействия процессам, базирующимся на относительной автономии личности, ее самостоятельности и саморазвитии. В педагогической и психологической литературе выделяются разные виды поддержки, отличающиеся друг от друга по содержанию и формам: педагогическая, психологическая, нравственная, образовательная, акмеологическая и т. д. Целостная стратегия педагогической поддержки раскрывается через совокупность тактик: защиты, помощи, содействия, взаимодействия (Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин).

Понятие «образовательная поддержка» позволяет нам подчеркнуть ряд важных моментов.

Образовательная поддержка содействует образованию личности, обеспечивает образовательный эффект. В понимании образования мы придерживаемся его трактовки как всеобщей культурно-исторической формы становления и развития сущностных сил человека, его фундаментальных способностей, обретения человеком образа человеческого во времени истории и пространстве культуры. Соответственно, образовательный эффект состоит в обретении человеком своего «человеческого образа», в выборе, конструировании, проектировании направлений своего развития, в нахождении способа построения собственной жизни. Образовательная поддержка содействует человеку в нахождении, осознании, постановке, осуществлении собственных целей, связанных с образованием и саморазвитием.

Понятие «образовательная поддержка» позволяет акцентировать роль социальных институтов образования в поиске и нахождении человеком своего образа и места в мире. Дополнительное педагогическое образование мы рассматриваем как особую сферу, в которой, наряду с передачей культурных образцов педагогической деятельности, осмысляются культурные и индивидуальные прецеденты самоопределения, опирающегося на рефлексию деятельности и ее последствий. Самоопределение педагога-профессионала в системе дополнительного педагогического образования обеспечивается созданием специальных условий, содействующих превращению ситуаций взаимодействия педагога с андрагогом и коллегами-профессионалами в образовательные; применением оригинальных образовательных технологий; предъявлением соответствующего содержания; особой образовательной средой учреждения системы повышения квалификации работников образования. Реализуясь в условиях специальным образом организованного повышения квалификации, образовательная поддержка не подменяет собой ни повышения квалификации, ни аттестации педагогических кадров, ни других форм дополнительного педагогического образования. Ее назначение состоит в обеспечении перестройки мотивационно-смысловой сферы педагога, без которой не может совершенствоваться операциональная сторона педагогической деятельности.

В исследовании определена сущность образовательной поддержки самоопределения педагога-профессионала: осуществляемое в режиме диалога и сотрудничества содействие, помощь педагогу-профессионалу в реше-

нии проблем, связанных с его жизненным и профессиональным самоопределением. Она реализуется посредством:

– помощи педагогу-профессионалу в самопознании, самоопределении и самореализации;

– содействия педагогу в приобретении знаний о содержании, механизмах и критериях профессионально-педагогического и жизненного самоопределения; в овладении способами осмысления культурных и индивидуальных прецедентов самоопределения; в осознании ценностных оснований профессиональных и личностных выборов;

– взаимодействия, т. е. совместного решения с педагогом его индивидуальных проблем в режиме общения, диалога и сотрудничества.

Образовательная поддержка самоопределения педагога-профессионала имеет сходные черты с другими видами поддержки, но в то же время характеризуется спецификой предмета, содержания, технологий, условий, выявленных и раскрытых в нашем исследовании.

Образовательная поддержка процесса самоопределения не может сводиться к передаче культурных норм, так как норма – это способ определения (ограничения) человека на основании избранных другим человеком начал, ценностей, исходных оснований. Нами выявлена предметно-содержательная основа поддержки, которую составляют культурные и индивидуальные прецеденты самоопределения человека. Их поливариантное осмысление – в зависимости от позиции осмысливающего – является предпосылкой создания человеком собственных оснований, руководящих принципов и способов своей деятельности. В исследовании определен способ осмысления (наделения личностным смыслом) человеком прецедентов самоопределения, сосредоточенных в культуре и в индивидуальной судьбе. Это – понимание, непременным условием которого является диалог двух (как минимум) сознаний во внутренней речи понимающего. В исследовании выделены **ведущие идеи построения содержания и способов образовательной поддержки самоопределения педагога-профессионала:**

1) *использование прецедентов самоопределения в качестве его предметно-содержательной основы.* В соответствии с этим в ситуацию образовательного взаимодействия включены: культурные прецеденты самоопределения человека (в виде целостных образов культуры, поступков исторических лиц и литературных персонажей, смыслообразов культуры и др.); индивидуальные прецеденты самоопределения, зафиксированные в личной истории конкретного человека;

2) *взаимосвязь и взаимообогащение общественной и индивидуальной культур в образовании.* Она означает, что смыслы каждой отдельной культуры проявляются и обогащаются только при взаимодействии культур. При этом актуализация личностью новых смыслов культурных прецедентов обогащает, развивает культуру. И наоборот: особый тип жизненной позиции субъекта формируется в результате рефлексии смысла своих решений, поступков в ответ на вопрос другой культуры (сознания, субъекта);

3) *включение в «педагогiku самоопределения» экзистенциальной проблематики.* Она обусловлена смыслоориентированным характером образовательной поддержки, которая обращает человека к смыслам его бытия (смысл жизни, призвание и т. д.), ориентируется на сущностные характеристики человека (свободу и незавершенность);

4) *расширение содержания поддержки за счет взаимодействия субъектов образовательного процесса.* Содержание поддержки расширяется за счет включения в нее индивидуального жизненного и профессионального опыта педагогов; субъективации, персонализации, «оборачивания» культурно-исторического опыта человечества во внутренний мир субъектов образования;

5) *диалогическое понимание смысла культурных и индивидуальных прецедентов самоопределения.* Она предполагает организацию совместной деятельности субъектов образования по осмыслению культурных и индивидуальных прецедентов самоопределения человека и предусматривает (в общем виде) содействие выявлению, укреплению «голоса», смысловой позиции каждого участника диалога; организацию диалога «голосов».

На основе выявленных закономерностей: об обусловленности самоопределения человека его свойствами – личностностью и субъектностью; о связи сущностной самореализации с ценностно-смысловым самоопределением личности; о зависимости глубины раскрытия творческого потенциала личности от неслучайности ее самоопределения; о взаимосвязи механизмов самоопределения – рефлексии и трансценденции – сформулированы педагогические принципы образовательной поддержки самоопределения педагога-профессионала:

– *принцип развития смысловой сферы личности.* Он исходит из признания ценностно-смысловой сферы личности в качестве внутреннего условия, опосредующего реальные жизненные отношения человека с миром. Его реализация предусматривает приоритетный характер развития мотивационной, ценностно-смысловой составляющей самоопределения педагога-профессионала;

– *принцип субъектности.* Он означает, что самоопределение является функцией субъекта активности, свободно определяющего себя по отношению к целостному ходу жизни. В соответствии с ним содержание поддержки включает субъектный опыт употребления свободы, принятия ответственных решений, а ее технологии нацелены на обеспечение свободы действий и субъектных проявлений учителей в образовательном процессе;

– *принцип преобразования имеющихся и выработки новых личностно-профессиональных смысловых ориентиров.* Он выражает представление об изменениях в ценностном сознании человека как закономерных результатах диалектики жизни. Его реализация предполагает содействие переосмыслению и перестройке личностно-профессионального опыта учителей, изменению их социально-профессиональной позиции, переориентации на гуманитарную парадигму в преподавании и общении;

– *принцип образовательного движения личности в контексте перспектив ее жизненного пути.* Его трактовка предполагает личностную ориентацию в образовании, в соответствии с которой образовательная деятельность включается в целостный мир личности, позволяет осуществлять ее собственные устремления, связанные с проектированием и реализацией субъективно-оптимального жизненного пути. При его реализации предусматривается создание условий, способствующих осознанию педагогами своего жизненного пути во времени и обстоятельствах жизни, переосмыслению прошлого, планированию будущего;

– принцип активизации самосознания в постановке и решении жизненных и профессиональных задач. Он отражает зависимость способа профессионально-педагогического бытия от осознания природы этого способа. Его реализация подразумевает актуализацию потребности педагогов в самопознании, способности к внутреннему диалогу с самим собой, адекватному самооцениванию;

– принцип оптимальной реализации сущностных сил. Данный принцип связан с предыдущим. Это проявляется в том, что самоопределение на основе самопознания и саморефлексии обеспечивает педагогу преодоление нормативных пределов, выход в новое качество профессионально-педагогического бытия, достижение уникальности в профессии. Его реализация включает: помощь профессионалам в реализации намеченных программ профессионального роста; создание условий для реального воплощения личностных смыслов в мире профессионального труда; содействие профессиональному творчеству педагогов;

– принцип формирования культуры личностного выбора. Он опирается на положение о правомерности изучения самоопределения человека через посредство личностного выбора; сформулирован на основе закономерности о взаимосвязи механизмов рефлексии и трансценденции. Особенность его действия состоит в целенаправленной организации ситуаций выбора, актуализирующих самоопределение профессионала; предполагает активизацию разных типов педагогической рефлексии (межпарадигмальной, интеллектуальной, личностной, кооперативной, коммуникативной и т. д.), создание условий для проявления нерелексивных форм самоопределения (интуиции, совести и др.);

– принцип расширения зоны самоопределения личности в культуре. Он означает признание способности учителя к самотрансценденции детерминант личной активности, что проявляется в динамике ценностно-смысловых образований педагога в логике движения к ценностям культуры и Универсума. Реализация принципа включает создание условий для перехода учителя от функционально-ролевых отношений к ценностно-смысловым, для осознания и принятия ценностей творчества, самореализации, духовного роста;

Изложенные педагогическая концепция и принципы легли в основу разработки содержания, технологий и психолого-педагогических условий образовательной поддержки самоопределения педагога-профессионала.

Содержание образовательной поддержки, согласно нашему исследованию, отражает специфику процесса самоопределения как двойного полагания педагогом себя в сфере профессионального труда и в структуре жизненного пути. Оно направлено на содействие развитию системы личностных смыслов педагогического труда и их деятельностного воплощения и на поддержку развития системы личной перспективы педагога в профессии.

Содержание образовательной поддержки включает:

1) информацию о содержании, структуре, механизмах и критериях самоопределения педагога в мире профессионального труда и в структуре жизненного пути; прецеденты самоопределения, зафиксированные в культуре, и способы их осмысления; способы организации взаимодействия личности с индивидуальным опытом принятия ответственных решений, выступающие в качестве когнитивной основы самоопределения;

2) ценностные основания для выбора в жизненных и профессиональных ситуациях неопределенности, выступающие в качестве *аксиологической основы* самоопределения;

3) способы обеспечения свободы действий и субъектных проявлений педагогов в образовательном процессе, составляющие *действенную основу* самоопределения педагога-профессионала.

Содержание образовательной поддержки получило отражение в учебных программах интегрированных психолого-педагогических спецкурсов: «Самоопределение педагога в мире профессионального труда» и «Самоопределение педагога в структуре жизненного пути», имеющих инновационный характер по цели, предметно-содержательной основе, принципам построения, формам организации учебного процесса, технологиям реализации, планируемым результатам.

Гуманитарный по своему характеру процесс образовательной поддержки обеспечивался не только содержанием, но и способами его реализации в логике гуманитарных технологий. За основу их понимания было взято определение педагогической технологии как целостной системы концептуально и практически значимых идей, принципов, методов, средств обучения, обеспечивающих диагностируемый и прогнозируемый результат в изменяющихся условиях образовательного процесса (И.Ф. Исаев, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.). В качестве методологической основы выступили концептуальные положения о специфике гуманитарных технологий профессионального педагогического образования, ориентированных на раскрытие психологических резервов личностного потенциала педагогов, на увеличение меры их личностной свободы, стимулирование процессов смыслополагания и смысловоплощения; предусматривающих приоритет субъективно-смыслового обучения, самоопределение, самореализацию субъектов образования, проектирование коммуникативных ситуаций, игровое моделирование, смысловой диалог и т. д. (И.Ф. Исаев, И.А. Колесникова, М.М. Левина, Л.С. Подымова, Ю.В. Сенько, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.). В соответствии с ними в нашем исследовании разработаны и апробированы **гуманитарные технологии образовательной поддержки** с присутствием им мягкими педагогическими техниками и отсутствием жесткой регламентации действий субъектов образовательного процесса: герменевтическая, задачная, игровая, хронотопическая, самопроектирования. Они объединены в базовый технологический комплекс, в котором образовательная поддержка самоопределения педагога в мире профессионального труда представлена герменевтической, задачной и игровой технологиями, а в структуре жизненного пути – герменевтической, хронотопической и технологией самопроектирования. Герменевтическая, хронотопическая технологии – оригинальные; в традиционных (задачной, игровой, самопроектирования) акцент сделан на их гуманитарной версии в целях образовательной поддержки. Каждая технология раскрывается через механизмы и общую характеристику.

Герменевтическая технология обеспечивает осмысление культурных и индивидуальных прецедентов самоопределения, запечатленных в текстах. Основана на герменевтике – учении о правилах интерпретации текстов (В. Дильтей, Х.-Г. Гадамер, П. Рикер и др.); раскрывает возможности герменевтического подхода в создании условий для осознания самоопределяю-

щейся личностью уникальности своего бытия в мире в процессе понимания ею текстов культуры, собственных поступков и поступков других людей; использует стратегии истолкования (интерпретации) и переживания, в основе которых лежат механизмы рефлексии и трансценденции.

Отличительными особенностями технологии являются: организация смыслокоммуникации педагогов и текста; герменевтическая работа с текстами, построенная на основе диалектики вопросов и ответов; майевтическая (содействующая в рождении смысла) позиция андрагога; поддержка самоопределения личности в процессе понимания текстов культуры, собственных поступков и поступков других людей.

Процедурная сторона технологии раскрывается через правила, условия, приемы, обеспечивающие понимание текстов, взаимопонимание собеседников.

Герменевтическая работа с культурно-историческими текстами базируется на следующих известных правилах интерпретации текста: 1) *ориентация на аутентичный смысл интерпретируемого содержания*, предполагающая диалогическое взаимопонимание, готовность понимающего узнать и признать другого в его инаковости; 2) *следование принципу «герменевтического круга»* – «кругообразность» (Г.-Р. Яусс) смысловой коммуникации текста и интерпретатора в диалектике вопроса и ответа, ее диалогический характер и принципиальная незавершенность; 3) *учет влияния личности интерпретатора* (его индивидуальной системы ценностей, конкретной позиции) на процесс и результат интерпретации; 4) *стремление к «герменевтическому консонансу»* – соответствию «духовных горизонтов» объекта и субъекта интерпретации (по Э. Бетти).

Обнаружение смысла текста, взаимопонимание собеседников облегчают следующие основные условия: 1) *преодоление власти привычных мнений*, предусматривающее предупреждение становления догматической позиции интерпретатора, развитие его готовности к отказу от собственных предрассудков и предвзятости в понимании текста; 2) *развитие умения слышать друг друга*, предполагающее нахождение интерпретатором аргументов в пользу мнения Другого, расширение и восполнение «горизонта понимания» интерпретатора посредством признания Другого в его инаковости; 3) *развитие умения «подчиняться водительство дела»* (Х.-Г. Гадамер), обеспечивающее обращение собеседников к новым смысловым возможностям обсуждаемого дела. К дополнительным условиям относятся: обеспечение соучастной установки понимающего; включение текста в его реальные жизненные отношения; налаживание диалога с текстом; наделение текста личностным смыслом.

Ведущим приемом является постановка вопросов и совместный поиск ответов на них. Вопрос, возникающий на границе своего и чужого опыта (иной позиции, иного представления) способен превратить незнание, непонимание в стимул для человеческого смыслопоиска. В результате достигается не только развитие и углубление смысла исходного текста, но и развитие самого понимающего, который расширяет собственное смысловое пространство, спрашивая и отвечая.

Задачная технология представляет элементы содержания образовательной поддержки в виде педагогических задач, активизирующих механизм рефлексии в процессе самоопределения педагога-профессионала.

В профессиональном педагогическом образовании реализуются две версии задачной технологии: научно-технократическая и гуманитарная, специфику которых определяют лежащие в их основе базовые схемы самоопределения педагога (Т.В. Стецюк): 1) выбор из наличного набора культурно-допустимых образцов педагогических решений; 2) самоопределение через создание оригинальных, самостоятельных, лично пережитых решений и принятие ответственности за их реализацию.

В разработке гуманитарной версии технологии мы опирались на понимание задачи как гуманитарного феномена (Ю.В. Сенько), в соответствии с которым педагогическая задача не совпадает сама с собой, так как: не дана в «готовом виде»; «дана» в смысле ее «некорректности», неполноты; не может быть сформулирована и решена без участия Другого (ученика).

Гуманитарный характер деятельности педагога в процессе постановки и решения педагогических задач проявляется в:

- способности к взаимодействию в условиях неопределенности;
- критическом отношении к нормативам, способности выйти за пределы нормативной заданности;
- возобновлении смысловых усилий в каждой ситуации неопределенности, поиска, профессионального выбора;
- открытости иным смысловым позициям;
- способности к диалогическому взаимопониманию;
- рефлексии последствий профессионального выбора исходя из потребностей развития ученика;
- творческом отношении к миру, проявляющемся в нахождении и воплощении уникальных решений профессиональных задач.

С опорой на герменевтический подход выявлена продуктивность ситуаций непонимания педагогом: принципа, способа решения задачи; своего места, роли в ситуации; отношений между возможными целями и вероятными последствиями их достижения и т.д. Определен основной герменевтический прием, превращающий непонимание в стимул для педагогического поиска, – постановка вопроса, который выступает фактором доопределения, интерпретации условий наличной ситуации, обнаружения скрывающихся за ней смыслов. С помощью вопросов педагог осуществляет действия, связанные с профессиональной постановкой и решением педагогических задач: доопределяет условия задачи, включая в них себя как человека, обладающего определенной мотивацией; обнаруживает смысл принимаемого решения с точки зрения преобразования ситуации в средство развития личности ребенка; формулирует цель как модель будущего результата педагогической деятельности; оценивает связи между наличными условиями ситуации и требованиями задачи. Для объективации процедур содержательно-смыслового анализа ситуации, обеспечения рефлексии педагогов специальной формой используется схема оформления решений педагогических задач, фиксирующая: 1) личное решение (предполагаемый поступок); 2) мотив собственных действий; 3) цель (предполагаемый результат педагогической деятельности); 4) личностный смысл принимаемого решения. Личностная рефлексия – механизм самоопределения педагога в ситуациях профессионального выбора – выступает как процесс осознания характера возникающих проблем; переосмысления содержания сознания; понимания разнородной информации (условий ситуации, своего места в ней,

способа педагогического решения, последствий собственных решений и т. д.); преодоления привычных редуций к стереотипным педагогическим техникам; построения замещающих их инноваций. Формой осуществления рефлексии является постановка вопросов, заданных на языке внутренней речи учителем самому себе, и поиск ответов на них.

Позиция андрагога заключается в том, чтобы не допустить подмену акта самоопределения актом педагогического предпочтения и выбора из образцов, но содействовать принятию педагогом ответственности за реализацию авторских замыслов или проектов.

Игровая технология актуализирует самоопределение педагога-профессионала в процессе переопределения и преобразования способов действий в проблемно-конфликтных педагогических ситуациях, воспроизводимых в игре.

Проблемность и конфликтность педагогической ситуации обусловлены противоречием между наличным опытом педагога и уникальностью условий ситуации. Его преодоление включает творческое открытие способа разрешения ситуации и переосмысление своего «Я» на основе рефлексии. Игровая технология позволяет привлечь для осмысления педагогической ситуации разные типы рефлексии: личностную, интеллектуальную, коммуникативную, кооперативную (по И.Н. Семенову, С.Ю. Степанову). На это направлены использованные нами способы, средства и приемы актуализации различных типов рефлексии.

В качестве основного способа используется позиционная дискуссия – коммуникация профессионалов, в которой предусматривается смена игровых позиций («игроки» – «критики»); актуализируются основные позиции педагога (как преподавателя, социального педагога, воспитателя, исследователя и т. д.); созданы условия для проявления позиции как наиболее целостной характеристики образа жизни человека, достигшего самоопределенности. Участие в дискуссии педагогов, выражающих разные позиции, обеспечивает проблематизацию наличного опыта профессионала и объективацию им собственных действий в педагогической ситуации. Проблема (усмотрение и фиксация противоречия между привычным способом действия и уникальными условиями ситуации) выступает формой фиксации незнания относительно интеллектуальных способов и личностных ресурсов разрешения ситуации и одновременно способом вопрошания, направляющего сознание участника игры на поиск оснований собственных суждений и поступков.

Согласно В.К. Зарецкому, Р.Г. Каменскому, поиск оснований для решения проблемной ситуации: 1) направляется обстоятельствами (в ситуативном пространстве самоопределения); 2) детерминируется целью (в социальном пространстве); 3) «освещается» культурной традицией или связан с выработкой культурных оснований собственной деятельности (в культурном пространстве); 4) сверяется с ценностью (в экзистенциальном пространстве). Смысл образовательной поддержки – в том, чтобы содействовать профессионалам в выработке культурных оснований собственной педагогической деятельности. Для этого необходимо поддерживать процессы осмысления отдаленных последствий своих действий; установления внутренних ограничений на свои замыслы и действия; принятия ответственности за реализацию замыслов, осуществляемых в рамках принятых ограничений.

Поиск культурных оснований собственных действий направляется средствами организации процесса рефлексии (опорными схемами; системными описаниями профессиональных позиций; заданиями для позиционного самоопределения и т. д.). Нами использовались: 1) опорная схема «Процедуры принятия педагогического решения», включающая: диагностику наличных условий моделирования перспектив развития ситуации; прогнозирование возможных последствий для всех ее участников; мысленное проигрывание своих позиций осуществления выбора; 2) опорная схема «Критерии оценки принятого решения», в основу которой положены критерии и показатели конструктивного самоопределения педагога-профессионала в педагогической ситуации.

В качестве основного приема применялась постановка вопросов, направляющих сознание участников игры на поиск глубинных оснований собственных решений.

Хронологическая технология (технология организации хронологических действий) содействует обнаружению уникальных смыслов индивидуальных прецедентов самоопределения в процессе их активной реконструкции во времени и обстоятельствах жизни и интерпретации.

В личной истории, индивидуальном прошлом каждого человека содержатся случаи принятия и реализации жизненно и профессионально важных решений, совершения поступков, смысл которых не всегда очевиден для самого индивида и других людей. Только рефлексия поступка выявляет его внутренний смысл в жизни личности, восстанавливает нравственные перипетии человеческого бытия. Технология актуализирует условия обращения педагогов к исторической рефлексии, которая выступает механизмом переосмыслений индивидуального прошлого и осознанной подготовки человека к будущей жизни.

В процессе конструирования технологии мы исходили из того, что смысл индивидуальных прецедентов самоопределения нельзя понять вне их активной реконструкции и интерпретации. Соответственно основу технологии составили: метод ретроспекции профессионально обусловленных критических событий (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк) и рефлексивно-аналитическая беседа.

Метод ретроспекции включает воспроизведение и фиксацию наиболее важных, эмоционально напряженных событий профессиональной жизни педагога; их схематическое отражение в системе эмоциональных и возрастных координат. Фиксация и схематическое отражение личностно значимых событий являются условиями отстранения и объективации жизнедеятельности для рефлексии над ней, подготавливая тем самым процесс осмысления личностью оснований собственных поступков.

Герменевтическая процедура осмысления индивидом событий собственной жизни предполагает диалог двух (как минимум) сознаний (Я и Ты) во внутренней речи понимающего. Настоящей диалогичности, многопозиционности человеческого сознания предшествует усвоение (интериоризация) внешней формы диалога. Рефлексивно-аналитическая беседа андрагога с самоопределяющимся педагогом является формой осуществления внешнего диалога, содействующей становлению внутренней диалогичности сознания педагога. В ходе беседы педагог осмысляет основания принятия тех или иных решений и ответ на вопрос другого сознания (его представляет андрагог). Бе-

седа преследует задачи: определения типа самоопределения личности в кризисной жизненной ситуации; актуализации исторической рефлексии; содействия переосмыслению педагогом событий профессиональной жизни и своей роли в их развитии; оказания помощи личности в поиске конструктивного выхода из ситуации, профессионального кризиса, в выработке альтернативного сценария профессионального развития и т. д. Майевтическая деятельность андрагога предваряет самостоятельную работу педагога с содержаниями индивидуальных прецедентов самоопределения, в ходе которой развивается способность обращаться к исторической рефлексии для решения проблем переопределения прошлого, самоопределения в настоящем, проектирования будущего.

Технология самопроектирования предусматривает организацию идеальной и одновременно практико-ориентированной деятельности педагога по проектированию его возможного будущего в профессии.

Большинство из проанализированных нами технологий самопроектирования, основанных на целевом подходе, ограничивают деятельность самопроектирования постановкой четких, проверяемых жизненных целей; конструированием рациональных способов их достижения; проверкой результативности деятельности путем соотнесения сформулированной цели и полученного результата.

Вслед за М.М. Бахтиным, А.А. Брудным мы считаем исходным пунктом самопроектирования не целеполагание, а поиск смысла. Смысл – это направление, намеченное в пространстве возможностей. Цель, которая не отвечает направлению развития – бессмысленна, так же как и хронологическое планирование событий жизни – вне смысла.

В разработке технологии самопроектирования мы опирались на принципы гуманитарной методологии (открытости духовного созревания человека; запрета на проектирование результата и др.); идеи синергетики о ведущей роли в процессе выбора оптимального варианта развития системы так называемого механизма самодостраивания, включающего направленность на возникающее целое. В качестве «целого» выступает «некий неосознаваемый, невербализуемый и некоммуницируемый, нерасчлененный “сгусток смысла”», который является той «путеводной нитью», на которую «нанализуются» все элементы знания или опыта в процессе самопроектирования.

Существенное значение для организации самопроектирования имеют разработанные в синергетике принципы нелинейного мышления, отрицающие однозначность причинно-следственных связей, существование единственно верного решения, единственно правильной траектории движения к цели, существование объективных закономерностей, не подвластных личности и обстоятельствам и т. д.; побуждающие учитывать действие таких факторов, как свобода выбора, спонтанность поступка, постоянно возобновляющееся самоопределение, ситуативность и неадаптивность поведения; поисковые и разведывательные, т. е. хаотические движения и др.

В качестве теоретических предпосылок, положенных в основу технологии, выступили: 1) противопоставление смыслового и временного будущего (М.М. Бахтин и др.); 2) критерии и показатели сформированности структурных компонентов психологического будущего (М.Р. Гинзбург). В соответствии с ними разработана программа профессионально-личностного развития и саморазвития учителя, включающая два основных раздела: 1) «Вхождение в проектирование» (определение смыслового будущего);

2) «Собственно проектирование» (определение временного будущего). Функция первого состоит в выделении и обосновании для себя ценностно-смысловых оснований собственной жизненной концепции; назначение второго – в выборе конкретных способов, форм и сроков ее реализации.

Позиция андрагога заключается в том, чтобы, во-первых, способствовать созданию позитивных образов и перспектив смыслового будущего, а во-вторых – оказывать помощь в планировании временного будущего через обеспечение проектной деятельности ориентировочной основой. Технология содержит инструкции, инициирующие нерелексивные формы постижения смысла на этапе проектирования смыслового будущего, а также средства организации процесса рефлексии на этапе проектирования временно-будущего (ориентировочные схемы).

Эффективность образовательной поддержки самоопределения педагога-профессионала обуславливалась применением системы психолого-педагогических условий, в которой: а) рефлективный характер образовательного процесса в системе повышения квалификации работников образования открывает для педагога возможность отнестись к собственной и другой субъективной реальности; б) его диалогизация обеспечивает педагогу выход в межсубъектное пространство, где пересекаются индивидуальные смыслы и ценности профессиональной деятельности и жизни в целом; в) реализация андрагогом позиции фасилитатора (при одновременной готовности педагогов принять оказываемую поддержку) облегчает самостоятельное обнаружение, постановку и решение педагогами-профессионалами жизненных и профессиональных задач и проблем. Каждое из этих условий раскрыто в работе через совокупность дополнительных условий и требований.

В процессе ОЭР были апробированы экспериментальные учебные программы двух интегрированных психолого-педагогических спецкурсов.

Назначение спецкурса «Самоопределение педагога в мире профессионального труда» заключалось в образовательной поддержке развития и воплощения системы личностных смыслов педагогического труда. Задачами спецкурса являлись: введение в проблематику профессионально-педагогического самоопределения; организация смыслопоисковой активности педагогов, направленной на определение ими парадигмальной принадлежности собственной педагогической позиции, выбор профессионально-личностной позиции по основным концептуальным аспектам педагогической деятельности, профессионально-технологический выбор процедур, методов, форм педагогического взаимодействия с учетом собственных ценностных оснований и в контексте гуманитарной парадигмы образования; обобщение достигнутых результатов. Он включал: рассмотрение проблемы самоопределения педагога-профессионала в единстве его структурных и функциональных аспектов; содействие педагогам в приобретении знаний о содержании, структурных компонентах, диагностических признаках конструктивного самоопределения в мире профессионального труда; образовательную поддержку самоопределения педагогов-профессионалов в процессе осознания ими ценностных оснований профессионально-педагогического бытия, осознания и оформления личной концепции педагогического труда, выбора конкретного варианта из «поля возможных технологий»; помощь в осмыслении и интерпретации результатов диагностики профессионально-важных качеств педагогов, отражающих конструктивность их самоопределения (парадигмальности, концептуальности, технологичности) и т. д.

Назначение другого спецкурса – «Самоопределение педагога в структуре жизненного пути» – состояло в содействии развитию системы личной перспективы педагога в профессии. Задачи спецкурса: характеристика содержания, структурных компонентов, диагностических признаков конструктивного самоопределения педагога в структуре жизненного пути; организация смыслопоисковой активности педагогов, направленной на отыскание новых, все более глубоких смыслов жизни и труда, осознание своего профессионального пути во времени и обстоятельствах жизни, переосмысление профессионального прошлого, прогнозирование профессионального будущего, выявление ресурсов и условий достижения профессиональных целей, реализации профессиональных планов; обобщение достигнутых результатов. Он включал: изучение содержания и механизмов самоопределения педагога-профессионала на разных этапах профессионального становления и в ситуациях профессиональных кризисов; обеспечение рефлексии педагогами результатов смысложизненных поисков, зафиксированных в культурно-исторических текстах; помощь в обнаружении личностного смысла жизненных и профессиональных событий; содействие педагогам в определении субъективно-оптимального профессионального пути, в выявлении перспектив развития всех сторон профессионализма, в развитии умений определять свои реальные и потенциальные возможности, диагностировать профессионально-личностные достижения, реализовывать собственные потенции и т. д.

В качестве результатов реализации учебных программ, обобщенных показателей эффективности образовательной поддержки самоопределения педагогов-профессионалов в мире профессионального труда и в структуре жизненного пути выступали: личная концепция профессионального труда и концепция жизненного пути.

Образовательная поддержка самоопределения педагога-профессионала эффективна, если:

– ее научно-теоретическое обоснование базируется на содержании, механизмах, принципах, критериях, уровнях самоопределения педагога-профессионала;

– педагогическая концепция основана на идеях о культурных и индивидуальных прецедентах самоопределения человека и диалогическом понимании их смысла;

– содержание поддержки отражает специфику самоопределения педагога в мире профессионального труда и в структуре жизненного пути;

– в основу соответствующих технологий (герменевтической, задачной, игровой, хронотопической, самопроектирования) положены: проблемно-содержательная взаимосвязь объективно существующих пространств профессиональных и жизненных выборов педагога; логика и условия проектирования гуманитарных технологий; герменевтический подход к задачам образовательной поддержки самоопределяющейся личности;

– реализуются следующие психолого-педагогические условия: рефлексивный характер образовательного процесса в системе повышения квалификации работников образования; его диалогизация; реализация андрагогом позиции фасилитатора.

РЕГИОН КРУПНЫМ ПЛАНОМ: ИШИМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМ. П. П. ЕРШОВА

УДК 378

Н. С. Гусельников

УВЕРЕННО СМОТРИМ В БУДУЩЕЕ

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Ишимский государственный педагогический институт им. П.П. Ершова организовано в соответствии с постановлением Совета Министров РСФСР № 954 от 26.06.1954 г. Распоряжением Совета Министров РСФСР №758-р от 11.06.1990 г. институту присвоено имя знаменитого земляка поэта и педагога П.П. Ершова.

Его предшественниками были Ишимский педагогический техникум, открытый в 1929 г. по постановлению Ишимского окрисполкома, преобразованный в 1937 г. в педагогическое училище, и Ишимский учительский институт, функционировавший в 1949–1954 гг.

В начале своего становления институт имел в своем составе только два факультета: факультет русского языка и литературы и физико-математический факультет. Учебный процесс обеспечивали 28 преподавателей, из них трое имели ученую степень кандидата наук. Учебные занятия проводились в учебном корпусе, площадь которого составляла около 4000 кв. м.

За период своего пятидесятилетнего развития институт значительно укрепил материальную базу. На период аттестации и аккредитации вуза, проведенных Государственной инспекцией по аттестации учебных заведений России (октябрь 2003 г.), институт обладал шестью учебными корпусами общей площадью более 20 тыс. кв. м. В декабре 2002 г. сдан в эксплуатацию спортивный комплекс, на базе которого на высоком организационном уровне прошла в первой половине 2003 г. Универсиада студентов вузов Тюменской области. Завершено проектирование учебного корпуса на 720 мест площадью около 4000 кв. м. Институт создал нормальные условия для проживания иногородних студентов в студенческом общежитии на 515 мест. Студенты и преподаватели имеют возможность отдохнуть в летний период в институтском спортивно-оздоровительном лагере. Примечательно, что из 15264 учителей, работающих в школах юга Тюменской области, 3781 являются выпускниками Ишимского пединститута, многие из них награждены государственными и отраслевыми наградами, имеют звание «Заслуженный учитель школы РФ». Все это свидетельствует о том, что выпускники института обладают необходимой профессиональной подготовкой, высокой степенью адаптации к работе в школе.

Сегодня учебный процесс в вузе обеспечивают 180 профессоров и преподавателей, работающих на 19 кафедрах: из них 13 человек являются докторами наук, профессорами, 75 – кандидатами наук, доцентами. Многие из них являются выпускниками Ишимского пединститута. В их числе доктор исторических наук, профессор, почетный гражданин г. Ишима В.Г. Исто-

мин, в течение многих лет занимающийся проблемами западно-сибирского краеведения; доктор филологических наук, профессор В.Н. Евсеев, область его научных интересов – литературное творчество Е. Замятина; доктор педагогических наук, профессор Л.В. Ведерникова, создавшая научно-исследовательскую лабораторию по исследованию инновационных процессов в современном образовании. За последние пять лет преподавателями вуза защищены три докторские и 36 кандидатских диссертаций, открыта аспирантура по трем специальностям: 10.01.01 – Русская литература, 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (математика), 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования. Более 46 преподавателей являются аспирантами и соискателями Ишимского пединститута и других вузов Урала, Сибири, обучаются в докторантуре МПГУ.

За последние годы значительно пополнился книжный фонд институтской библиотеки, составляющий более 200 тыс. книг.

В соответствии с требованиями времени в вузе идет процесс модернизации. В учебном процессе при проведении научных исследований широко используется компьютерная и мультимедийная техника. Развиваются творческие связи с вузами дальнего и ближнего зарубежья. Коллектив института ведет работу по реализации долгосрочной (до 2010 г.) комплексной программы развития института, и можно с уверенностью сказать, что она будет выполнена.

УДК 908 (571.12)

А. С. Тихонов

ИШИМСКИЙ ПЕДИНСТИТУТ И П. П. ЕРШОВ, СИБИРСКИЙ ПОЭТ И ПЕДАГОГ

Пятнадцатого октября 2004 г. Ишимский государственный педагогический институт имени П.П. Ершова отметил 50-летний юбилей. За годы своего существования вуз, возникший на базе Ишимского педагогического училища (с 1929 г. Ишимского педтехникума, преобразованного в 1937 г. в педучилище) и Ишимского учительского института в 1954 г., существенно изменился как количественно, так и качественно. В момент возникновения института в нем было два факультета, четыре кафедры. На сегодня число факультетов выросло до 7, число кафедр до 17, количественно и качественно изменился также профессорско-преподавательский состав и контингент студентов. Сейчас в институте обучается более 4 тыс. студентов, функционирует аспирантура, в которой по трем специальностям: 10.01.01 – Русская литература, 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (математика), 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования – обучаются более 25 аспирантов и соискателей ученых степеней. Следует отметить, что молодым преподавателям вуза свойственно постоянное стремление повышать свою научную и педагогическую квалификацию. Их можно встретить среди аспирантов и соискателей ученых степеней МПГУ, Тюмен-

ского государственного университета, Челябинского, Уральского, Новосибирского, Омского педагогических университетов, Тобольского пединститута. Общее число преподавателей, стремящихся получить ученую степень кандидата наук, составляет более 45 человек. За последние пять лет три преподавателя защитили докторские диссертации, более 30 стали кандидатами наук.

В институте ежегодно проводятся международные, всероссийские, региональные межвузовские научные и научно-методические конференции.

Со 2 по 4 марта 2005 г. в институте на высоком организационном и научном уровнях была проведена 2-я Всероссийская научно-методическая конференция «Петр Павлович Ершов. Жизнь и творчество в контексте культуры XIX-XXI веков», в работе которой приняли участие ученые из вузов, музеев России, студенты Ишимского пединститута, учителя и учащиеся школ Ишима, Ишимского и других районов Тюменской области, жители Ишима и Ишимского района. Количество участников ишимского этапа конференции составило около 400 человек; с 4 по 6 марта 2005 г. был проведен тобольский этап конференции.

Следует отметить, что учредители конференции: администрация г. Ишима, Ишимский пединститут, Тобольский государственный историко-архитектурный музей-заповедник, Тобольский пединститут и др. – провели большую подготовительную работу для того, чтобы 190-летний юбилей со дня рождения П.П. Ершова превратился в подлинный праздник науки и культуры всероссийского масштаба. Праздничные мероприятия освещали телеканал «Россия», телестудии областного центра, городов Ишима и Тобольска. Группа сотрудников киностудии «Леннаучфильм» во главе с известным кинорежиссером К.В. Артюховым снимала киноматериалы для документального фильма о жизни и творчестве сибирского поэта, сказочника и педагога П.П. Ершова. А снимать было что, поскольку подготовку к проведению Всероссийской конференции и праздничных мероприятий, посвященных 190-летию со дня рождения П.П. Ершова, коллектив Ишимского пединститута и музейные работники начали еще в сентябре 2004 г.

Благодаря стараниям доцента кафедры литературы, кандидата филологических наук Т.П. Савченковой вышел из печати 6-й выпуск альманаха «Коркина слобода», в котором опубликованы статьи профессора ИГПИ, заслуженного учителя РФ М.Ф. Калининой «Последний тобольский период жизни П.П. Ершова», О.В. Утковой–Устиновой, инженера, дочери В.Г. Уткова, писателя и литературоведа, посвятившего много времени изучению творческого наследия П.П. Ершова, «Подвижник. Писатель и литературовед В.Г. Утков». Изданы также научно-методическое пособие к спецкурсу и спецсеминару для студентов, учителей и преподавателей вузов «Жизнь и творчество П.П. Ершова», подготовленное кандидатом педагогических наук, профессором ИГПИ М.Ф. Калининой и кандидатом педагогических наук О.Н. Лукошковой (объем 15,0 п.л.); «Петр Павлович Ершов: сборник произведений поэта» (составитель Т.П. Савченкова, объем 6,0 п.л.); «Петр Павлович Ершов: библиографический указатель по произведениям П.П. Ершова», подготовленный к печати работниками библиотеки ИГПИ (объем 8,5 п.л.); Т.П. Савченковой издан сборник очерков «Ишим и литература. XIX век» (объем 15,0 п.л.). В 2004 г. ИГПИ был создан кабинет-лаборатория по изу-

чению литературного и педагогического наследия П.П. Ершова. К открытию конференции благодаря хлопотам старшего научного сотрудника Ишимского краеведческого музея Н.Л. Проскураковой и доцента Т.П. Савченковой в одном из помещений Ишимского краеведческого музея развернута экспозиция, ставшая основой фонда Ишимского литературного музея П.П. Ершова, открытие которого состоялось 3 марта 2005 г. Это мероприятие собрало со всех уголков России тех, для кого это событие действительно значимо. Торжественная церемония открытия литературного музея оказалось по-весеннему теплой. Глава г. Ишима В.А. Рейн заверил присутствующих, что скоро у Ишимского литературного музея будет отдельное красивое здание. Иначе нельзя, ведь «Петр Павлович Ершов является славой Российского государства», – сказал глава города.

Губернатор Тюменской области С. Собянин в своем приветствии к участникам торжеств в честь 190-летия знаменитого земляка, поэта и писателя пушкинской плеяды, педагога и просветителя П.П. Ершова отметил, что «есть книги, известность которых не знает границ в пространстве и времени, к ним относится поэма “Конек-горбунок”». Замечательно, что в эти дни открывается первый в нашей стране литературный музей Ершова. Знакомство с его экспонатами сделает ближе и понятнее землякам и гостям Тюменской области личность этого российского поэта и общественного деятеля».

Ученые Ишимского государственного педагогического института, учителя школ уже давно занимаются изучением литературного и педагогического наследия П.П. Ершова. В 1968 г. кандидат исторических наук, доцент ИГПИ В. Ретунский совместно с В. Голубенко опубликовал статью «Тайная миссия автора “Конька-горбунка” (П.П. Ершов – почтовый посредник в нелегальной переписке ссыльных декабристов)» в газете «Тюменская правда», 20 октября 1982 г. в газете «Ишимская правда» появилась статья С. Шастуновой «Школьный музей: растить патриотов (о литературно-краеведческом музее П.П. Ершова в с. Ершово)».

Наибольший интерес к изучению творчества П.П. Ершова, родившегося в д. Безруковой, расположенной вблизи г. Ишима, и крещенного в Богоявленском соборе города, проявился после проведения на базе ИГПИ в ноябре 1989 г. Всероссийской научно-практической конференции «Петр Павлович Ершов – писатель и педагог», в работе которой приняли участие ученые из вузов Москвы, Ленинграда, Симферополя, Риги, Ашхабада и других городов бывшего Советского Союза. С докладами и сообщениями на конференции выступили 117 человек, в том числе 19 преподавателей ИГПИ. Организатором и душой конференции был доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка ИГПИ В.И. Кодухов.

Проведение конференции на высоком организационном и научном уровне способствовало тому, что в 1990 г. Ишимскому педагогическому институту было присвоено имя П.П. Ершова.

Наследие гениального ишимца в 90-х годах XX в. легло в основу новой философии города. Глава города В. Рейн формулирует это так: на исторических корнях мы строим наше будущее. Сегодня это утверждение главы города подтверждается принятой в 2003 г. областной программой сохранения и развития историко-культурного и природного наследия города. Объем

финансирования программы – 470 млн рублей, срок действия – до 2008 г. «Ершовский блок» в ней основной – это сохранение памяти земляка, элементы градостроительной политики в духе сказки «Конек-горбунок», парк развлечений «Ершов-град», литературный музей и историко-ландшафтный заповедник в с. Ершово (Безруковой).

В Ершовские дни в Ишиме и Тобольске прошел ряд интересных мероприятий: посещение школьного историко-краеведческого музея в с. Ершово, во время которого глава администрации Ишимского района В.А. Ковин заверил гостей и хозяев музея, что в селе обязательно будет воссоздан храм П. Столпника, который был сооружен в свое время благодаря хлопотам П.П. Ершова и разрушен в советское время. Тобольский драматический театр им П.П. Ершова показал ишимцам премьеру старой сказки на новый лад «Конек-горбунок» в постановке А. Молостова, режиссера из Москвы. В Тобольске в одном из зданий Тобольского государственного историко-архитектурного музея-заповедника состоялось открытие литературной гостиной. В день рождения П.П. Ершова, 6 марта, на месте будущего памятника поэту и педагогу был в торжественной обстановке заложен закладной камень. В этот же день на могилу поэта и педагога на Завальском кладбище в г. Тобольске были возложены цветы в знак того, что потомки и земляки поэта всегда будут чтить память о нем.

Пленарное заседание научно-практической конференции проводилось в киноконцертном зале города. Более 300 преподавателей института, студентов, учителей школ города и района, музыкальных работников, представителей средств массовой информации, гостей из Санкт-Петербурга, Москвы, Комсомольска-на-Амуре, Абакана, Тобольска, Тюмени приняли участие в работе конференции.

Открыл конференцию глава г. Ишима, депутат областной думы В.А. Рейн. В своем приветствии он сказал: «Не сомневаюсь, что научно-практическая конференция будет иметь большой практический выход на дальнейшую реализацию программы по сохранению историко-культурного наследия. Мы будем делать все, чтобы увековечить имя Ершова». В.А. Рейн передал поздравление от губернатора Тюменской области С.С. Собянина, зачитал приветственное письмо от народного артиста РФ, лауреата государственных премий, кинорежиссера, члена президиума Совета по культуре и искусству при Президенте России Никиты Сергеевича Михалкова. В своем письме Н.С. Михалков пишет: «...для меня Сибирь – это особый край, с которым связана судьба моих предков: художников Василия Сурикова и Владимира Комаровского, сосланного в Ишим за принадлежность к монархической группировке “бывшей аристократии”. От всей души поздравляю вас с замечательной датой – 190-летием со дня рождения вашего выдающегося земляка П.П. Ершова. Его сказка “Конек-горбунок” входит в золотой фонд русской культуры. Поддерживаю ваши начинания по созданию в Ишиме первого литературного музея П.П. Ершова и возвращению храма Петра Столпника». С теплыми словами приветствия обратился также президент Международного фонда славянской письменности и культуры, глава Всероссийского соборного движения, народный художник России, заслуженный деятель искусств РФ, лауреат государственных премий СССР и РФ В.М. Клыков.

В.М. Клыкков – автор установленного в г. Ишиме памятника Прасковье Луполовой, 19-летней девушке, которая, взяв с собой только икону и палку (отбиваться от собак), отправилась пешком из Ишима в Санкт-Петербург для того, чтобы добиться аудиенции у царя и испросить у него помилования для отца. Этот подвиг, безусловно, достоин всеобщего признания, для того, чтобы подать пример остальным поколениям, как нужно любить отчий дом, Родину, как надо любить родителей, чтобы чувствовать себя хозяином, благоустроителем своей земли.

После торжественной церемонии открытия конференции и ряда приветственных слов, высказанных Н.В. Хвостанцевой, заместителем председателя комитета по культуре администрации Тюменской области, Н.С. Гусельниковым, ректором института, и др., были представлены почетные гости ершовского форума: О.В. Уткова–Устинова, инженер-конструктор лаборатории глубоководных обитаемых аппаратов Института океанологии им. П.П. Ширшова РАН, участница экспедиций по изучению Мирового океана на научно-исследовательских судах «Витязь» и «Академик Мстислав Келдыш», дочь известного ершововеда В.Г. Уткова; А.М. Рязанов, директор Пушкинского музея-заповедника «Захарово–Большие Вязьмы»; К.В. Артюхов, кинорежиссер студии «Леннаучфильм», сценарист, автор более 80 фильмов (в том числе о Г.Р. Державине, А.С. Пушкине, Ф.М. Достоевском), прабабушка которого являлась кузиной П.П. Ершова; Г.И. Вавилина, кандидат исторических наук, заведующая отделом Российского государственного музея им. А.С. Пушкина «Мойка, 12» (Санкт-Петербург); О.А. Ожгибесова, главный режиссер журнала «Стольный Град»; А.И. Васильев, секретарь правления Союза писателей России, главный редактор альманаха «Врата Сибири»; Н.В. Денисов, член Союза писателей России, редактор газеты «Тюмень литературная»; епископ Евтихий; Л.С. Филимонова, ветеран педагогического труда, одна из создателей школьного историко-краеведческого кружка в с. Ершово; В.И. Магойченков, директор Тюменского государственного колледжа профессионально-педагогических технологий, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ и др.

На конференции работали четыре секции: секция 1 «Поэтика сказки “Конек-горбунок” и лирика П. Ершова», секция 2 «Языковые особенности сказки П.П. Ершова “Конек-горбунок”», секция 3 «П.П. Ершов и культура Западной Сибири», секция 4 «Творчество П.П. Ершова в восприятии школьников».

С интересными и содержательными докладами выступили глава Ишима В.А. Рейн; доктор филологических наук, профессор В.Н. Евсеев; кандидат искусствоведения Н.И. Сезева (Тюмень); доцент Т.П. Савченкова; доктор химических наук и доктор педагогических наук, профессор А.А. Макареня; профессор, ректор Тобольского педагогического института С.В. Слинкин; учитель русского языка и литературы, заслуженный учитель РФ В.Ф. Цыбуцинина; преподаватель Ишимского образовательного лицея Дорота Кузавиньска (Польша); кандидат филологических наук Л.А. Фролова (Комсомольск-на-Амуре); кандидат искусствоведения Г.И. Вавилина. Содержательным, но несколько необычным по тематике был доклад кандидата педагогических наук Е.В. Ермаковой из Ишима «Сказка П.П. Ершова “Конек-горбунок” на уроках физики».

Интересно проходила работа секции 4 «Творчество П.П. Ершова в восприятии школьников». В работе секции приняли участие 74 человека (профессора и преподаватели вуза, учителя школ и школьники). Учащиеся школ представили присутствующим театрализованное представление по сказке «Конек-горбунок», выставку рисунков по произведениям П.П. Ершова, они читали стихи, учителя школ участвовали в конкурсе на лучшую методическую разработку уроков и внеклассных мероприятий по ершовской тематике. Многие из учащихся и учителей были награждены грамотами и денежными премиями.

В Ершовские дни в Ишиме в главном корпусе ИГПИ была развернута выставка рисунков младших учащихся Ишимской художественной школы, в воскресной школе при Богоявленском соборе был проведен утренник, посвященный 190-летию со дня рождения П.П. Ершова. Состоялись встречи студентов пединститута с писателями А.И. Васильевым и Н.М. Денисовым, с директором Пушкинского музея-заповедника «Захарово-Большие Вяземы» А.М. Рязановым, дочерью писателя, исследователя творческого наследия П.П. Ершова В.Г. Уткова О.В. Утковой-Устиновой. В выставочном зале Тобольского государственного историко-архитектурного музея-заповедника была открыта всероссийская выставка «Рисуем сказку». Участниками выставки были юные художники со всех уголков нашей Родины.

Прошедшая в Ишиме и Тобольске научно-практическая конференция будет иметь большой научный и практический выход на дальнейшую реализацию российской программы по сохранению историко-культурного наследия выдающихся людей России, к которым по праву относится наш великий земляк, поэт, просветитель и педагог Петр Павлович Ершов.

УДК 378

Н. С. Гусельников, А. С. Тихонов

ПЕДВУЗ МАЛОГО ГОРОДА В УСЛОВИЯХ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ

Тюменская область является одним из наиболее развитых в экономическом отношении административно-территориальных образований Российской Федерации.

Будучи базовым топливно-экономическим комплексом страны и относительно благополучной по финансовым и кадровым резервам территорией, обладая научно-производственной базой, высококвалифицированными техническими, научными и педагогическими кадрами, область имеет необходимые условия для того, чтобы обеспечить инновационное развитие производства, экономический рост на основе научно-технического прогресса и интеллектуализации основных факторов промышленного и сельскохозяйственного производства, сферы услуг.

Сегодня система высшего образования Тюменской области (без автономных округов) – это динамично развивающийся научно-образовательный

комплекс, включающий 13 вузов с различными направлениями подготовки специалистов: нефтегазовым, машиностроительным, строительным, сельскохозяйственным, медицинским, искусств и культуры, педагогическим и др. В числе вузов: 10 государственных высших учебных заведений федерального ведения, 1 государственное высшее учебное заведение областного подчинения, 2 негосударственных вуза. Кроме того, дополнительные возможности для реализации права граждан на образование обеспечиваются 20 филиалами тюменских и иногородних вузов [1].

Специалистов педагогического профиля с высшим образованием в основном готовят в области Тобольский государственный педагогический институт им. Д.И. Менделеева и Ишимский государственный педагогический институт им. П.П. Ершова. Именно благодаря деятельности этих педагогических вузов качественный состав учительства Тюменской области выше аналогичных показателей в среднем по России [2].

Ишимский государственный педагогический институт им. П.П. Ершова, созданный в 1954 г., является единственным высшим учебным заведением в сельскохозяйственной зоне области. Его предшественниками были Ишимский педагогический техникум, образованный в 1929 г. и преобразованный в 1937 г. в педагогическое училище, а также Ишимский учительский институт, который функционировал с 1949 по 1954 г. За 50 лет своего существования институт подготовил для образовательных учреждений области более 17 тыс. учителей и работников ДООУ, сам между тем количественно и качественно изменяясь. Если в период становления в институте работали два факультета: физико-математический и русского языка и литературы, четыре кафедры, которые занимались подготовкой учителей математики и физики, русского языка и литературы, то сегодня количество факультетов выросло до 7, число кафедр – до 18. В 6 раз увеличился контингент студентов стационара и заочного отделения. Сегодня в институте обучается более 4000 человек. Подготовка педагогических кадров ведется по 10 основным и 6 дополнительным специальностям. Осуществляется подготовка будущих специалистов по целому ряду дополнительных специализаций. С 2005/06 учебного года институт начинает подготовку учителей по специальностям «история» и «педагогика и психология». Педагогические кадры готовятся в базовом вузе и в 5 представительствах, расположенных в г. Ноябрьске (ЯНАО), Тобольске, Тюмени, Ялуторовске и п. Гольшманово.

Ежегодно на бюджетные места по очной форме обучения принимаются 450 человек. Показатели конкурса среди абитуриентов 2004 г. варьировали от 4,34 человека на место (специальность 031200 – учитель начальных классов) до 1,6 (специальность 033200 – учитель иностранных языков). Примечательно, что доля выпускников сельских общеобразовательных школ, поступивших в ИГПИ им. П.П. Ершова, составляет более 60%. Этот показатель выше аналогичного показателя Тюменской государственной сельскохозяйственной академии, расположенной в г. Тюмени.

Политика динамичного развития вуза (открытие новых специальностей, аспирантуры и др.) привела к тому, что почти все население города и близлежащих 8 районов прямо или косвенно связано с ИГПИ им. П.П. Ершова (студенты, их родители, выпускники вуза и школ города и районов). Массовое вовлечение людей в систему высшего образования с неизбежностью

влечет за собой усиление социокультурной роли вуза в городе и близлежащих районах.

Не менее важной, чем процесс подготовки профессионально мобильных специалистов, является социализация молодого поколения. Обучение студентов в ИГПИ им. П.П. Ершова, по мнению самих студентов, является ведущей формой социализации молодежи.

Для такого малого города, как Ишим, студенчество – культурологический феномен, оказывающий позитивное влияние на все стороны социально-экономической жизни города. Возникла студенческая субструктура (как проявление ее – КВН, научные конференции, универсиады, даже неформальные студенческие объединения, студенческое самоуправление). Развивается их гражданское самосознание благодаря разработке социально значимых проектов, созданию молодежных общественных организаций, участию студентов в выборах в представительные органы и др.

Именно студенчество стимулирует разрушение стереотипов мышления, узости и провинциальности мировоззрения. Его отличает динамичность мышления, ему свойственны более активный выход в информационное пространство, восприимчивость ко всему новому. Это не может не сказываться на менталитете населения.

За пятидесятилетний период существования ИГПИ им. П.П. Ершова сформировалась конкурентоспособная модель выпускника, обладающего следующими характеристиками:

- высокий профессионализм, компетентность;
- готовность к непрерывному образованию;
- толерантность, патриотизм и гражданское самосознание;
- высокий уровень правовой культуры;
- ориентация на здоровый образ жизни;
- владение информационной культурой;
- коммуникативность и общественная активность;
- широкий кругозор и нравственная активность.

В 26 городах и районах Тюменской области работают 15264 человека учителей и работников ДОУ, из них выпускников ИГПИ им. П.П. Ершова – 3781 человек. Руководителями образовательных учреждений являются 372 выпускника вуза (из общего числа руководителей 1190 человек), 81 человек из выпускников вуза, работников образовательных учреждений, награждены государственными наградами, 545 человек имеют отраслевые награды.

Приведенные данные позволяют сделать вывод о том, что ИГПИ им. П.П. Ершова ведет подготовку педагогических кадров, способных решать задачи, стоящие перед образовательными и дошкольными учреждениями в современный период: их отличают высокая профессиональная компетентность, профессиональная мобильность, высокий уровень адаптации на рабочих местах.

Не следует, однако, сводить воздействие вуза на окружающее население лишь к влиянию студенческой субкультуры. Интеллектуальное и культурное «вливание» в образ жизни и стиль мышления жителей Ишима и близлежащих районов с первых дней существования вуза обеспечивают профессоры и преподаватели института. Общее их число составляет 184 человека, из них 110 имеют ученые степени и ученые звания докторов наук, профес-

соров, кандидатов наук, доцентов. Высокий уровень профессионализма, качество преподавания, требовательность к студентам, яркая индивидуальность характерны для многих профессоров и преподавателей Ишимского педагогического института.

В Болонье (Италия) 19 июня 1999 г. европейскими министрами образования была принята Совместная декларация. В 2003 г. в Болонский процесс вошла Российская Федерация. Это накладывает повышенные обязательства по обеспечению высокого уровня качества обучения, особенно в области фундаментального образования, являющегося основой профессиональной гибкости, необходимой в постоянно изменяющихся условиях современного рынка труда.

Построение системы менеджмента качества образования в высшей школе должно опираться на следующие критерии оценки:

- соответствие внутривузовской нормативной документации требованиям законодательства и нормативных актов в системе образования;
- структура и содержание образовательных программ;
- уровень организации учебного процесса;
- учебно- и информационно-методическое обеспечение учебного процесса;
- эффективность внутривузовского контроля качества подготовки специалистов;
- участие в трудоустройстве выпускников;
- уровень квалификации профессорско-преподавательского состава;
- материально-техническое обеспечение образовательного процесса;
- уровень научно-методической и научно-исследовательской работы профессорско-преподавательского состава, аспирантов и студентов.

В институте уделяется серьезное внимание укреплению материальной базы: стоимость основных фондов, приходящихся на 1 студента, увеличилась с 12,27 тыс. рублей (1998 г.) до 14,6 тыс. рублей (2004 г.), значительно пополнился парк компьютерной техники: приобретено более 160 компьютеров, имеется возможность пользоваться средствами электронной почты и Internet.

В 2004 г. две программы для ЭВМ, разработанные преподавателями института И.П. Шутовой и Т.В. Оленьковой, прошли регистрацию в Федеральном агентстве по охране авторских прав и патентов. Интерес к разработке программных средств для ЭВМ возрос в последнее время, когда многие преподаватели прошли обучение в федеральном Интернет-центре при Тюменском госуниверситете.

Несмотря на то, что институт располагает неплохой библиотекой, фонд которой составляет более 250 тыс. единиц, преподаватели ведут постоянную работу над подготовкой учебно-методических комплексов, учебных пособий, прежде всего, для элективных курсов. Лучшие из них получают грифы Министерства образования РФ, УМО по педагогическому образованию при МПГУ, НМК.

Для вуза, расположенного на расстоянии 300 км от таких областных центров, как Тюмень, Омск, важнейшей задачей является формирование собственного высококвалифицированного коллектива преподавателей, не пренебрегая при этом практикой приглашения для чтения лекций и оказания

научно-методической помощи преподавателям известных ученых из ведущих вузов страны, таких как академики РАО, доктора педагогических наук, профессора А.В. Усова из Челябинского госпедуниверситета, В.И. Загвязинский из Тюменского госуниверситета, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Брянского госуниверситета В.Д. Симоненко и др.

За последние годы защищены три докторские и более 30 кандидатских диссертаций. Более 45 человек являются аспирантами и соискателями ученых степеней ИГПИ им. П.П. Ершова, Тобольского пединститута им. Д.И. Менделеева, Уральского, Омского, Новосибирского госпедуниверситетов, Тюменского госуниверситета, а также ряда научно-исследовательских институтов СО РАН.

Вхождение вуза в ассоциацию «Тюменский региональный научно-образовательный центр» позволило решить вопрос об открытии регионального диссертационного совета по защите кандидатских диссертаций по специальностям 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (математика) и 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования при участии Тобольского и Шадринского пединститутов.

Совместно с другими вузами области коллектив ИГПИ в течение ряда лет ведет работу по реализации региональной научной программы «Развитие высшего и среднего профессионального образования на 2001-2005 годы и поддержка науки» в рамках 7 комплексных коллективных тем, среди которых следует назвать такие:

- вопросы истории социально-экономического и культурного развития Урало-Сибирского района;
- целостный процесс формирования творческой личности школьника и будущего учителя;
- проблема личности в литературе и искусстве.

В 2004 г. доктором филологических наук, профессором В.Н. Евсеевым выполнялось исследование по гранту губернатора Тюменской области. Объем научных исследований в институте в 2004 г. достиг почти 900 тыс. рублей.

В последние годы проведено большое число международных, региональных, межвузовских научных и научно-практических конференций, среди которых наиболее интересными были:

- 2001 г. – межвузовская научно-практическая конференция «Государственная власть и российское (сибирское) крестьянство в годы революции и гражданской войны» (посвящена 80-летию Западносибирского крестьянского восстания 1921 г.). Во время проведения конференции был установлен закладной камень в центре Ишима, где будет сооружен памятник жертвам Западносибирского восстания 1921 г. В 2006 г. планируется проведение всероссийской научной конференции, посвященной 85-летию Западносибирского крестьянского восстания 1921 г. Предполагается, что в работе конференции примут участие ученые вузов России и Казахстана, в это время на месте закладного камня будет установлен памятник.
- 2002 г. – международная научно-практическая конференция «Ишим и Приишимье в панораме веков» (проведена совместно с Северо-Казахстанским университетом).

• 2004 г. – международная научная конференция «Русская литература в контексте мировой культуры», в работе которой принимали участие ученые вузов Казахстана и Латвии.

В 1989 г. в институте была проведена всероссийская научная конференция, посвященная творчеству известного сибирского поэта и педагога П.П. Ершова. По инициативе доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка В.И. Кодухова ректорат вуза обратился в Правительство Российской Федерации с просьбой присвоить ИГПИ имя уроженца ишимской земли, поэта, автора знаменитого «Конька-горбунка», педагога П.П. Ершова, и с 1990 г. Ишимский пединститут носит его имя.

Шестого марта 2006 г. исполнилось 190 лет со дня рождения П.П. Ершова. В это время в ИГПИ им. П.П. Ершова была организована 2-я Всероссийская научная конференция, в г. Ишиме открылся первый в России Литературный музей П.П. Ершова.

Поскольку институт располагает достаточно современной издательской базой, то имеется возможность с хорошим качеством издавать материалы научных конференций, учебники, учебные пособия. За последние 5 лет общий объем изданной учебной и научной литературы составил 500 п.л.

Когда говорят о международных связях крупных вузов, то в первую очередь имеют в виду международные проекты, реализуемые учеными в рамках межправительственных соглашений, договоров на уровне региона и вузов различных стран. Думается, что не за горами заключение такого международного проекта, касающегося решения экологических проблем реки Ишим, протекающей по территории Казахстана и России. Но это в перспективе.

Ученые вуза уже давно, почти 40 лет, известны за пределами России своими научными разработками. Результаты этих разработок докладываются на международных конгрессах, съездах, конференциях, публикуются в иностранных журналах, издаваемых в Болгарии, Ватикане, Венгрии, Германии, Китае, Соединенных Штатах Америки.

Для преподавателей факультета иностранных языков крайне важной является языковая практика в странах преподаваемого языка, прежде всего, в Германии, при тесном сотрудничестве с ДААД.

В 2003 г. аспирантка С. Долженко выиграла грант Президента Российской Федерации и получила право на научную командировку для прохождения научной стажировки в г. Майнц (Германия) в 2004 г.

В последние годы студенты института имеют возможность обучения в университетах Германии, работы в качестве вожатых в летних лагерях отдыха детей (США).

Преддьюбилейный для института год (2003 г.) ознаменовался выходом на международную арену студентов неязыковых факультетов.

В июле 2003 г. в Москве проводилась IX Международная выставка молодежных научно-технических проектов ЭКСПО–Наука–2003. Организаторами выставки были Международное движение научно-технического досуга (МИЛСЕТ), правительство г. Москвы, Всероссийский выставочный центр. В выставке приняли участие 100 стран мира. Представительной была экспозиция научно-технических проектов, разработанных студентами вузов Российской Федерации, в том числе студентами Ишимского государствен-

ного педагогического института им. П.П. Ершова и Тюменского государственного нефтегазового университета из Тюменской области. Студенты факультета технологии и предпринимательства, члены студенческого проектно-конструкторского бюро В. Кобин и В. Пахотин демонстрировали на выставке действующую лабораторную установку для ознакомления студентов с электроискровым методом обработки металлов. По итогам работы выставки оба студента были награждены медалями, дипломами. Усовершенствованный вариант подобной установки, представленный на Республиканский открытый конкурс студенческих научных работ по технологии и методике преподавания технологии (Кузбасская государственная педагогическая академия, г. Новокузнецк), удостоен медалей Министерства образования РФ. Медали Министерства образования РФ в 2004 г. удостоена и лабораторная установка для ознакомления студентов с поверхностной закалкой токами высокой частоты (авторы – студенты ФТиП С.Ташланов и А.Кривых, научные руководители – заслуженный работник высшей школы РФ, профессор А.С. Тихонов и кандидат педагогических наук О.В. Сидоров).

Студенты института участвуют в российских, региональных олимпиадах и конкурсах. В 2004 г., принимая участие в российской олимпиаде по педагогике, студенты И. Кунгурова и Ю. Ткаченко заняли почетное II место (куратор – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Л.В. Ведерникова). Весьма активно студенты института принимают участие в мероприятиях вузовской Декады науки. В 2004 г. в мероприятиях Декады науки приняли участие до 70% студентов.

В заключение затронем вопрос о предпринимательской деятельности вуза.

Основным механизмом реализации поставленных задач являются государственные гарантии приоритетности образования, провозглашенные в законах «Об образовании» и «О высшем и послевузовском образовании». Эти законы предоставляют вузам возможность формирования дополнительных (помимо бюджетных) источников финансирования.

Цель предпринимательства современного вуза можно сформулировать следующим образом: привлечение законными методами из любых внебюджетных источников финансовых и материальных средств для эффективного выполнения им основной функции – удовлетворения потребностей граждан в получении высшего профессионального образования и подготовки высококвалифицированных кадров для отраслей экономики и социальной сферы страны.

В практике работы нашего института источниками поступления внебюджетных финансовых средств являются: оказание платных образовательных услуг абитуриентам, студентам, аспирантам, не получившим права на занятие бюджетного места в процессе конкурсного отбора, соискателям ученых степеней, а также учителям общеобразовательных школ в ходе их обучения на курсах повышения квалификации, участие в разработке региональных научных программ, работа по грантам губернатора.

Работа на рынке образовательных услуг неизбежно приводит к тому, что вузы оказываются в отношениях соперничества, конкуренции. Это означает, что для вуза возникает проблема повышения его конкурентоспособности. Составляющими конкурентности вуза являются финансово-экономическая, маркетинговая, материально-техническая, кадровая конкурентоспособ-

ность выпускников. От того, насколько набор и качество предоставляемых услуг (образовательных и научных) удовлетворяют требованиям рыночной ситуации, зависит рейтинг вуза, финансовая стабильность, динамика обновления его основных фондов, положение профессорско-преподавательского состава и всех сотрудников. Для повышения рейтинга вуза настоятельно требуется участие профессорско-преподавательского состава в разработке научных программ федерального уровня, таких как «Развитие системы непрерывного педагогического образования на 2001–2010 годы», «Модернизация российского образования на период до 2010 года» и др.

Литература

1. Долгушин, В.В. Проблемы и перспективы развития профессионального образования в Тюменской области / В.В. Долгушин, Э.М. Лимонова, Т.В. Надейкина, О.А. Анисимова // Проблемы молодежи на региональном рынке труда: материалы регион. науч.-практ. конф. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2004. – 114 с.

2. Профессиональное образование в Тюменской области: анализ и прогноз. – Тюмень: Вектор Бук, 2003. – 192 с.

УДК 378.114.(571.112)

И. П. Шутова

ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ И ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ИШИМСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ ИМ. П. П. ЕРШОВА

Ведущие идеи, заложенные в фундамент переустройства системы образования на рубеже XX и XXI вв., отражают необходимость обеспечения средствами образования существования и развития современного общества. Образованность общества, и прежде всего подрастающего поколения, должна стать основой для решения социальных и экономических проблем, сохранения и развития науки и культуры, национальных традиций, укрепления государства и обеспечения его безопасности. На рынке труда сегодня все больше котируются не просто квалифицированные профессионалы, а творческие личности, обладающие новым мышлением – пластичным, адаптивным, нестандартным и парадоксальным, развитые духовно и нравственно, способные сами добывать нужные знания и на их основе порождать новые.

В подготовке такого человека определяющей является деятельность школы и вуза, учителя и преподавателя. В этой связи объективно возрастает роль высшего педагогического образования как приоритетного системообразующего компонента и фундамента отечественного образования. Педагогический вуз призван сегодня не только дать профессиональные знания, умения и навыки, но и сформировать ряд профессионально значимых и со-

циально необходимых личностных качеств (компетенций), характеризующих социальный портрет будущего учителя, таких как: культура системного мышления, организационного поведения, коммуникативная культура, толерантность, стремление к самопознанию и саморазвитию, высокая профессиональная ответственность, организаторские и лидерские качества, устойчивость к постоянно изменяющимся социальным, психологическим и экономическим факторам, гибкость и креативность мышления, умение представлять свои профессиональные и личностные качества.

Для координации действий, направленных на развитие образования, правительством страны в последние годы был принят ряд основополагающих документов: Закон «Об образовании» [3], Федеральная программа развития образования [4], Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [2]. Принятая в 2001 г. Правительством программа действий по реализации концепции модернизации российского образования сделала необходимой разработку комплекса мер по государственной поддержке процесса обновления структуры, содержания и организации системы педагогического образования в соответствии с требованиями развития общества. Эти меры сформулированы в программе модернизации педагогического образования.

Цель модернизации педагогического образования – обеспечить устойчивое и эффективное функционирование системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, разработать механизмы ее совершенствования для обеспечения опережающего развития образовательной практики.

Основные направления и задачи модернизации:

- оптимизация структуры и совершенствование профессиональной подготовки педагогов;
- совершенствование содержания и форм подготовки педагогических кадров;
- научное и учебно-методическое обеспечение обновления педагогического образования.

Мероприятия программы модернизации направлены в первую очередь на преодоление разрыва между содержанием и качеством педагогического образования и теми требованиями, которые предъявляют школа и общество к педагогическим кадрам. В числе **первоочередных проблем подготовки специалистов ИГПИ для решения актуальных задач модернизации образования можно выделить следующие:**

- обеспечение эффективности и качества переподготовки и повышения квалификации работающих педагогов, профессорско-преподавательского состава вуза;
- овладение современными формами и методами обучения и воспитания;
- укрепление материально-технической базы и ресурсно-информационного обеспечения в вузе в соответствии с современными требованиями;
- умение использовать информационные и компьютерные технологии;
- усиление научной подготовки педагогов, формирование их способности к исследовательской деятельности, решению задач профильного обучения;

– подготовка специалистов к обучению младших школьников иностранному языку, технологии и предпринимательству, компьютерным технологиям;

– создание механизма обновления предметной, психолого- педагогической и общекультурной подготовки педагогов, обеспечение современных форм педагогической практики;

– осуществление интегративной миссии вуза по объединению учебно-воспитательных учреждений различного типа для решения проблем образования на юге Тюменской области на основе обеспечения согласованности и преемственности учебных планов и программ различных уровней и ступеней педагогического образования (среднее и высшее, послевузовское и дополнительное педагогическое образование);

– создание комплектов учебно-методической литературы по педагогическим специальностям, в том числе комплектов учебно-методической литературы нового поколения, использующейся в школе;

– развитие научных исследований и разработок, сопряжение вузовских научных исследований с инновационными процессами, происходящими в системе образования;

– создание системы обеспечения качества подготовки специалистов в ИГПИ;

– овладение новыми методами оценивания результатов обучения.

В рамках реализации первоочередных мероприятий по модернизации педагогического образования для решения проблемы недостаточной ориентированности профессорско-преподавательского состава вуза в проблемах модернизации образования в прошедшем учебном году на базе Челябинского и Омского государственных педагогических университетов, отобранных по конкурсу, было проведено повышение квалификации 13 преподавателей ИГПИ, ведущих подготовку по педагогическим специальностям. Эта работа тем более важна в связи с тем, что модернизация общего образования обострила проблему кадрового обеспечения образовательных учреждений. Решение поставленных перед школой задач, в частности, введение профильного обучения на старшей ступени школы, введение новых предметов в начальной школе, использование новых педагогических систем и технологий требует высококвалифицированных кадров. И кто как не преподаватели ИГПИ – ведущего педагогического вуза юга Тюменской области – помогут школам Приишимья в решении этих задач.

Понимая важность проблемы переподготовки и повышения квалификации учительских кадров в свете модернизации общего образования, в октябре 2003 г. в ИГПИ было принято решение о создании курсов повышения квалификации работников образования. В короткий срок была проделана довольно обширная работа по созданию нормативно-правовой базы курсов, и в январе 2004 г. они приняли первых слушателей. На сегодняшний день квалификацию в ИГПИ повысили более 280 работников образования, получив при этом удостоверения государственного образца. Что касается содержания программ повышения квалификации работников образования, то оно формируется в соответствии с обновлением содержания школьных программ, новыми учебниками, а также с учетом новых подходов в управлении образованием. Подготовка специалистов охватывает более 30 направ-

лений, из них пять – для работников дошкольных образовательных учреждений. Кроме того, в вузе созданы модели повышения квалификации, ведущим принципом которых является принцип личностного развития педагогов. В таких моделях работник образования учится технологии процесса, механизму действия и мышления. Ведущей формой при этом выступает моделирование индивидуальной и социально-организованной педагогической деятельности.

Большая работа была проделана в вузе за последнее время по внедрению в учебный процесс обновленных государственных образовательных стандартов по педагогическим специальностям. Необходимые изменения в ГОС были внесены их разработчиками – учеными МПГУ – с учетом процессов модернизации и опыта внедрения ГОС второго поколения. В частности, в них уточнена квалификационная характеристика выпускника; уточнены виды профессиональной деятельности для различных педагогических специальностей и конкретизированы задачи профессиональной деятельности; с ними соотнесены требования к уровню подготовки выпускника; уточнено название и обновлено содержание общепрофессиональных дисциплин и дисциплин предметной подготовки с позиций усиления практической направленности преподавания и ориентации на профильное обучение в школе; определены новые курсы и даны рекомендации по включению их в различные циклы дисциплин. На основании и с учетом всей совокупности рекомендаций в ИГПИ были изменены учебные планы, и в настоящее время проводится серьезная работа по корректировке рабочих программ соответствующих дисциплин.

Поскольку в программу модернизации образования входит расширение спектра образовательных услуг с целью «обеспечения опережающей подготовки педагогических кадров для системы образования» [1], что отражено в обновленном Перечне направлений подготовки и специальностей ВПО, в ИГПИ в этом году пролицензированы две новые специальности: «педагогика и психология» и «история». В дальнейшем работа по лицензированию новых педагогических специальностей будет, несомненно, продолжаться.

В целях решения проблемы несоответствия уровня материально-технического оснащения педагогических учебных заведений современным требованиям в 2003 г. была осуществлена централизованная поставка в педвузы комплектов аппаратно-программных средств и оборудования, были получены комплекты электронных изданий учебного назначения для общеобразовательной школы (школьная медиатека, состоящая из 27 наименований). Кроме того, необходимо отметить, что и руководство ИГПИ предпринимает в направлении укрепления материально-технической базы и ресурсно-информационного обеспечения все возможное. В 2003/04 учебном году были приобретены четыре мультимедийных комплекта, и преподаватели вуза приступили к интенсивному освоению новой техники. В институте работают три оснащенные компьютерами аудитории и компьютерный лингафонный кабинет на факультете иностранных языков. Активно компьютеризируются и различные подразделения вуза.

Несомненно, педагогические и дидактические возможности мультимедиа огромны, только перечисление их могло бы занять немало времени, поэтому назовем лишь главное преимущество: оно состоит в возможности

использования интерактивного взаимодействия преподавателя как с программно-аппаратным средством, так и одновременно со студенческой аудиторией. В результате содержание педагогической деятельности существенно отличается от традиционного образовательного процесса. Для совершенствования образовательного процесса нового типа целесообразно применять мультимедийный программно-методический комплекс-систему, в которую могут быть включены в качестве элементов видеокурсы лекций, компьютерный практикум по дисциплине, компьютерный лабораторный практикум, инструментальные системы для самостоятельной работы студентов, контролирующие тесты и многое другое. Однако практическая реализация такого комплекса требует наличия, кроме программно-методической, еще и кадровой составляющей. Речь идет об умении использовать информационные и компьютерные технологии преподавателями вуза.

В этом направлении ведется большая работа: только за последний год в Интернет-центре, организованном на базе Тюменского государственного университета, повысили квалификацию более 70 преподавателей и сотрудников института. Проблема в другом: авторские программы мультимедиа создаются энтузиастами, работа которых не стимулируется, а затраты интеллектуального труда на такого рода лекцию несопоставимо выше, чем написание конспекта традиционным методом. Для интенсификации процесса внедрения информационных технологий в учебный процесс руководству вуза, несомненно, предстоит разработка комплекса мер по стимулированию труда преподавателей, создающих такие программы.

Также хотелось бы затронуть и проблему вертикальной интеграции в системе образования. Социально-экономическая ситуация, сложившаяся в последние годы в стране, потребовала объединения усилий учебно-воспитательных учреждений различного типа для решения проблем образования. Научной основой такого взаимодействия является концепция непрерывного образования, впервые сформулированная в 1965 г. на форуме ЮНЕСКО: непрерывное образование есть «непрерывный процесс, начинающийся с первых дней жизни, продолжающийся в течение всей жизни и охватывающий все формы, все типы и все уровни образования».

Что касается нашего вуза, то можно утверждать, что для реализации идей интеграции в ИГПИ сегодня созданы все предпосылки: с одной стороны, интеграция различных образовательных учреждений входит в маркетинговую стратегию института, с другой – отвечает миссии вуза (крупнейшего образовательного учреждения юга Тюменской области), которая состоит в том, чтобы стать ведущим центром развития Приишимья. Как центр интеграции ИГПИ способен выполнять функции и учебно-образовательного центра; и центра развития широкого спектра исследований, в том числе в различных сферах социальной деятельности; и центра непрерывного образования; и центра культуры, где создана атмосфера духовного общения людей.

Необходимо отметить, что в вузе уже реализована одна из моделей интеграции: ИГПИ входит в ассоциацию вузов Тюменской области с сохранением статуса юридического лица. Речь сегодня ведется и о реализации таких моделей непрерывного образования, как «школа – вуз», «колледж – вуз» и др. В рамках каждой модели возможна реализация нескольких образова-

тельных программ. Например, первая модель может включать в себя: подготовительные курсы на базе вуза; подготовительные курсы на базе школы (классы, спрофилированные на вуз); специализированные классы (сочетание подготовки в вуз и профориентационной программы); лицейские классы (углубленное изучение специальных дисциплин по экспериментальному плану; подготовка школьников к обучению в вузе по индивидуальному плану, не исключающему сокращение сроков обучения). Модель «колледж – вуз» может быть реализована разными путями. Наиболее привлекательным, на наш взгляд, является организация такого комплекса на базе конкретного факультета, что дает простор для проявления предпринимательской инициативы руководства факультетов.

Новым путем решения проблемы непрерывности образования становится создание учреждений среднего профессионального образования на базе высшего. В этом случае учебный план по специальности изначально составляется с учетом многоуровневого обучения, а организация учебного процесса органично интегрирует образовательный компонент учреждения среднего профессионального образования с вузовским. При этом, кстати, могут быть решены и многие проблемы подготовки специалистов для региона.

Здесь необходимо заметить, что идея вертикальной интеграции для вуза не нова: неоднократно предпринимались попытки ее реализации, и сегодня, учитывая дальнейшие перспективы развития ИГПИ, видимо, наступило время решать эту проблему в новой конструктивной плоскости. Предложения такого рода в институте разработаны и требуют дальнейших коммуникационных и организационных усилий всего коллектива института.

И, наконец, нельзя не затронуть проблему обеспечения качества образования в ИГПИ. Необходимость достижения современного качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства – это главная задача образовательной политики России. Поэтому проблема качества является важнейшей категорией в образовательном процессе вуза, в основе которой лежит политика качества как центральная определяющая категория деятельности вуза. Системность в формировании вузовской политики качества понимается нами как расширение понятия качества на все основные виды деятельности вуза.

При разработке такой системы должны быть предварительно выполнены следующие работы:

- подготовлены и утверждены организационные документы (политика вуза в области качества, общее руководство по качеству, руководство по качеству структурных подразделений и др.);
- выбрана модель, на базе которой будет внедряться система качества (ГОСТ Р ИСО 9000/2001 или комплекс критериев премии Правительства РФ в области качества);
- разработана матрица ответственности руководства института, факультетов и кафедр;
- разработана процедура внутреннего аудита системы качества на соответствие требованиям стандартов ИСО.

Несколько слов о том, как видится структура качества образовательного процесса в вузе. Очевидно, что качество образовательного процесса имеет сложную иерархическую структуру и проявляется в единстве двух его сторон:

- качества функционирования (и развития) образовательной системы;
- качества образованности личности (качество процесса и качество результата).

Единство и взаимосвязь процессуальной и результирующей составляющих качества характеризуется тем, что высокое качество процесса закономерно приводит к высокому качеству результата, а изменение требований к качеству результата, в свою очередь, обуславливает необходимость адекватных изменений в требованиях к качеству процесса.

Декомпозиция качества образовательного процесса в ИГПИ осуществляется по составу элементов педагогической системы: руководство вуза, преподавательский состав, студенты, содержание и технология обучения. Таким образом, в структуре качества образовательного процесса выделяются следующие составляющие:

- качество плано-организационного обеспечения образовательного процесса (качество руководства);
- качество преподавания;
- качество содержания образования;
- качество технологии обучения;
- качество результатов образования (качество образованности личности).

Эти составляющие, как представляется, и определяют основные направления повышения качества образовательного процесса в вузе.

В заключение хочется отметить: вопросы создания системы качества подготовки специалистов в вузе настолько важны и сложны, что не могут решаться в «фоновом» режиме за счет вовлечения сотрудников вуза в работу на общественных началах. В структуре вуза в настоящее время создана специализированная служба, на которую возложены функции разработки и совершенствования системы качества.

Практическое осуществление задач модернизации педагогического образования требует от всего коллектива института большого напряжения сил, высокого уровня организованности, заинтересованности и инициативы. Важно, чтобы концепция модернизации и мероприятия по ее реализации постоянно находились в фокусе внимания не только управленческих работников, но и каждого работника вуза.

Литература

1. **Калинникова, Н.Г.** Итоги реализации программы модернизации педагогического образования и основные направления на 2004 год / Н. Г. Калинникова // Преподаватель XXI в. – 2004. – № 1. – С. 2–5.
2. **Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года** // Учительская газета. – 2002. – № 28–29. – С. 26–29.
3. **Об образовании:** Закон Российской Федерации. – М.:Ось-89, 2001.
4. **Федеральная программа развития образования** // Вестн. образования. – 2000. – № 2. – С. 3–70.

Е. А. Юринова

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Социально-экономическая ситуация в современном мире такова, что стратегическим богатством страны являются не природные ресурсы и даже не технологии промышленного производства, а «интеллектуальный потенциал нации». Составляющие его энергичные, талантливые, квалифицированные творческие работники необходимы для обеспечения развития наукоемких технологий, роста технического потенциала, достойного уровня жизни.

Такая ситуация в целом обусловлена продолжающимся переходом большинства стран Запада к постиндустриальному обществу. Уходящая индустриальная эпоха, как отмечает Л.Б. Соколова, «снизив внимание к нравственно-эстетическим факторам, породила технократичность мышления, дегуманизацию ценностей и смыслов человеческого бытия» [9, с. 1]. Кризис переживают в той или иной степени все национальные и мировые образовательные системы. Д.В. Чернилевский указывает на следующие общие для всех стран характеристики этого кризиса [11, с. 11]:

1) существует разрыв между числом людей, желающих получить качественное образование и имеющих возможность получить его;

2) профессиональное образование во всём мире не успевает в содержательном плане следовать за быстро меняющимися технологиями, т. е. системы образования консервативны;

3) существует острый недостаток финансовых средств, вследствие чего системы образования не могут в полной мере отвечать новым требованиям;

4) инертность, присущая системам образования, приводит к тому, что они слишком медленно меняют свой внутренний уклад в ответ на поступающие извне вызовы и запросы;

5) инертность самих граждан и общества.

Очевидно, что научно-технический прогресс и глобальная технологизация передовых стран мирового сообщества стали возможны благодаря главным образом эффективному решению указанных проблем, которое, в свою очередь, обеспечило высокий уровень интеллектуализации общества и его способность производить и воспринимать новые знания.

В то же время в сложившихся условиях открытости локальных экономических систем «интеллектуальный потенциал» не является неотъемлемым достоянием производящей его нации, а легко перетекает из одной страны в другую, концентрируясь в более богатых и экономически здоровых странах. Наиболее ценные и перспективные кадры эмигрируют в поисках лучших условий жизни и работы. Отсталые страны неизбежно проигрывают в конкурентной борьбе и превращаются в сырьевые придатки стран с высокой производительностью труда. В интересах выживания и конкурентоспо-

собности страны приоритетным вниманием государства должна пользоваться сфера образования, иначе, по словам Нобелевского лауреата Ж. Алферова, «мы станем, помимо сырьевого, еще и образовательным придатком».

С.М. Годник отмечает, что «российское образование сегодня находится в ситуации, аналогичной ситуации второй половины 19 века, когда Россия с опозданием входила в новый для нее индустриальный мир. Недаром слова великого педагога К.Д. Ушинского о том, что перемена в направлении века требует, чтобы и образование юношества переменяло свое направление, вновь приобрели актуальность» [3, с. 11].

Российский культурно-воспитательный идеал человека XXI в. воплощает в себе «общечеловеческую нравственность, национальный характер, индивидуальное своеобразие личности. Такой человек ориентирован на сотрудничество, он не сможет совершить деструктивных действий и не даст себя вовлечь в разрушительную деятельность» [2, с. 37].

Ведущая роль в воплощении данного идеала в жизнь будет, несомненно, принадлежать учителю. Для осуществления подобной миссии на должном уровне ему в новых условиях модернизации образования понадобятся не только специальные знания в области предмета и владение технологиями воспитания и обучения, а гораздо более сложный системный комплекс профессионально значимых личностных качеств, гуманистических способов педагогической деятельности, профессиональных ценностей и отношений.

Таким образом, интенсивная модернизация современного российского образования в соответствии с общемировыми тенденциями является залогом выживания страны и сохранения ее позиций на мировой арене.

Термином «модернизация» принято обозначать «особый способ общественного прогресса, который отличается не самопроизвольным, а целенаправленным, управляемым характером» [3, с. 11]. Реформирование сферы образования в России уже началось. Приоритетными названы следующие взаимосвязанные задачи [5]:

1) обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования;

2) достижение нового современного качества всех уровней образования;

3) формирование в системе образования нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования внебюджетных ресурсов;

4) повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки.

Трудности переходного периода от одной системы общественно-экономических отношений к другой выражаются в необходимости освоения нового социально-экономического и профессионального опыта. Важнейшей проблемой в новых экономических условиях становится рост личной ответственности за свое материальное и духовное состояние. Изменилось и отношение к педагогической профессии. Раньше, как отмечает В.В. Латюшин, идеальный образ учителя во многом был связан с примером конкретных людей, их биографией, с определенными профессиональными ценностями. Сейчас «идеальный образ профессионала» заменился на «идеальный образ жизни» [6, с. 50]. Неопределенность ценностных представлений о профессии учителя, смещение акцентов с самореализации личности в про-

фессии на достижение желаемого образа жизни посредством профессии делает позицию современного учителя особенно уязвимой.

Неблагоприятная личностная ситуация имеет следствием снижение уровня профессиональной деятельности и неудовлетворенность жизненной ситуацией. А.А. Ярулов указывает на одну из главных бед современного образования: стремление учителей оправдать свой низкий уровень профессиональной компетентности ссылками на общую деградацию общества, низкий уровень заработной платы, несовершенство существующих методик и учебных пособий и т. п. [12, с. 132]. С другой стороны, необходимо отметить низкую социальную мобильность педагогов, понимаемую как способность быстро осваивать новые виды деятельности и нормы поведения. В последнее время наблюдается недооценка роли учителя в школе. В ряде исследований указывается, что большинство учителей не видят особых социальных перспектив в профессии педагога. Внутри данной профессиональной сферы потеряны и не выстроены ориентиры собственной профессиональной карьеры учителя. Учитель чувствует, что он теряет свой социальный и культурный статус в обществе. Есть и еще одна особенность педагогической профессии – она не оценена нашим обществом сегодня по достоинству, и поэтому ее представителям на вызовы образовательной среды отвечать труднее, необходимо более высокое личностное и профессиональное развитие. Будучи не в состоянии противостоять подобным настроениям, учитель сам тормозит свой профессиональный рост и создает внутренний барьер развитию своей профессиональной компетентности.

Чтобы не допустить распространения подобного отношения к собственной профессиональной деятельности, необходимо еще на этапе профессиональной подготовки в вузе сформировать у будущих учителей специфическое качество внутреннего мира, определяющее меру и способ обретения ими профессиональной компетентности, т. е. сформировать профессионально-компетентностную культуру учителя.

Очевидно, что педагогическая деятельность предъявляет к учителю весьма высокие требования. Широкий круг профессиональных обязанностей и диапазон действий учителя, к компетентному и творческому выполнению которых он должен быть подготовлен, обуславливает особое значение диалектической гибкости научных понятий, служащих раскрытию изучаемых педагогических проблем. Некоторые понятия, связанные с характеристикой личности и деятельности учителя, требуют более глубокого и разностороннего, по сравнению с имеющимися, рассмотрения [7, с. 11]. На наш взгляд, в этом ряду не последнее место занимает понятие профессионально-компетентностной культуры учителя.

Понятие «профессионально-компетентностная культура» восходит к понятиям «педагогическая культура» и «профессионально-педагогическая компетентность учителя», которые единодушно признаны исследователями главными показателями образованности и профессионализма учителя. Ряд авторов связывают компетентность с феноменом культуры, рассматривая их как результат развития личности, ее образованности и воспитанности.

Педагогическая культура может быть рассмотрена как составная часть общей культуры учителя.

Понятие «культура» имеет чрезвычайно большое число толкований. Оно восходит к латинскому слову, обозначающему «возделывание, обработку,

уход, улучшение» прежде всего почвы, т. е. культуру земледелия. Затем это понятие стали использовать для характеристики качества различных видов человеческой деятельности, общения; жизнедеятельности отдельного народа и даже цивилизации.

Сегодня мы говорим о культуре общения, профессиональной культуре, культуре экономической, политической и др.

Несмотря на разнообразие трактовок культуры, можно выделить основные общие позиции, которых придерживаются все исследователи:

1) главный источник культуры – трудовая деятельность общественного человека;

2) культура включает в себя способы и результаты деятельности общественного человека;

3) сущность культуры – гуманистическая, человекотворческая, соединяющая общечеловеческие ценности применительно к каждому человеку, который выступает её продуктом.

И.А. Арнольдов считает, что «правомерно понимание культуры как особого, специфического способа человеческой деятельности, единства многообразия исторически выработанных форм деятельности, отражающей степень “очеловечивания” природы и меру саморазвития человека» [1, с. 8].

В этом определении особое значение имеет фраза, в которой выделяется один из важнейших признаков культуры человека – мера его способности к саморазвитию. Поскольку культура противостоит некультурности, варварству, дикости, то она характеризует и меру образованности, и степень овладения той деятельностью, о культуре которой идет речь. Однако исследователи указывают, что трансляция культуры, во всяком случае, в той форме, которая была характерна для последних поколений России, перестает быть основой образования. «Переход от установки на развитие детей к педагогической ценности саморазвития ребенка и педагога – вот формула новой, зарождающейся сегодня педагогики».

Педагогическую культуру как специфическое проявление общей культуры в условиях педпроцесса изучают с разных позиций:

– как систему ценностей – регуляторов педагогической деятельности (аксиологический подход);

– как предпосылку, цель, способ, инструмент педагогической деятельности, уровень самореализации в ней, ее результат и критерий оценки (деятельностный подход);

– как концентрированное выражение личности педагога (личный подход).

Как специфически профессиональное явление, «атрибутивное свойство конкретной группы людей, выделившейся по профессиональному признаку» [8, с. 4], педагогическая культура представляет собой определенную степень овладения педагогическим опытом человечества, поэтому характеризует меру совершенства в педагогической деятельности, а также достигнутый уровень развития личности педагога.

Исследователь Е.В. Бондаревская вскрывает системный характер педагогической культуры как целостного образования личности педагога, открытого к познанию, проявляющийся в ценностном отношении к окружающему миру и владении знаниями, достаточными для творческой деятельно-

сти, в наличии концептуального мышления и личностно значимых качеств, собственной профессиональной позиции [2, с. 39].

Итак, педагогическая культура – специфическое проявление общей культуры в условиях педпроцесса, характеризующее меру и способ творческой самореализации личности учителя в разнообразных видах педагогической деятельности.

Профессионально-педагогическая компетентность – второй источник происхождения рассматриваемого понятия профессионально-компетентной культуры учителя – также имеет достаточно много толкований.

Развитие исследований о профессиональной компетентности учителя происходило по нескольким направлениям: от анализа психологических основ профессиональной деятельности учителя (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) к разработке основ формирования педагогической направленности учителя и развития профессионально важных качеств личности в целом (А.А. Орлов, Н.В. Кузьмина, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.) и далее к определению сущности истоков педагогического творчества (В.И. Андреев, Ю.Н. Кулюткин, М.М. Поташник).

Прежде всего, исследователи стремятся определить соотношение двух родственных понятий – «компетентность» и «компетенция». Н. Розов считает компетенцию производным понятием от компетентности, обозначающим сферу приложения знаний, умений, навыков человека. Компетентность же он рассматривает как семантически первичную категорию, представляющую собой их интериоризированную (присвоенную в личный опыт) совокупность, систему, некий знаниевый «багаж» человека [7, с. 85].

А.В. Хуторской считает, что компетенция как норма является наперед заданным требованием, а компетентность рассматривается им как уже состоявшееся качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в данной сфере [10, с. 60].

В основе профессиональной компетентности исследователи выделяют деятельностный компонент (различные умения и способность реализации их на практике) и гностический компонент (система базовых знаний). Однако помимо этих компонентов профессиональная компетентность как целостное личностное образование включает также ценностные ориентации специалиста, мотивы его деятельности, понимание себя в мире и мира вокруг себя, стиль взаимоотношений с людьми, общую культуру, способность к развитию своего творческого потенциала. Эти компоненты определяют профессиональную компетентность всякого специалиста системы «человек – человек» (юристы, врачи, педагоги, работники обслуживающего труда). Специфическим для профессии педагога является владение методикой преподавания предмета, способность понимать и воздействовать на духовный мир своих воспитанников, уважение к ним, профессионально-значимые личностные качества. Отсутствие хотя бы одного из компонентов разрушает всю систему и уменьшает эффективность деятельности педагога.

Указанные особенности профессиональной компетентности педагога отражены в определении профессионально-педагогической компетентности учителя, предложенном исследователем Н.С. Коваленко: это интегральное качество личности специалиста, включающее в себя ценностное самоопределение в отношении педагогической деятельности, компетентность в

области преподаваемого предмета, а также методическую и психологическую готовность к работе в школе и других педагогических системах [4].

Исходя из вышеизложенного, **под профессионально-компетентностной культурой учителя мы понимаем интегральное, динамическое, структурно-уровневое образование внутреннего мира учителя, которое определяет меру и способ обретения им профессионально-педагогической компетентности.**

Профессионально-компетентностная культура учителя определяет, как и в какой степени профессиональная деятельность станет для учителя лично значимой, насколько успешно в ее осуществлении будут взаимодействовать знания, умения и навыки, приобретенные учителем в процессе подготовки в вузе, мотивационная, этическая, социальная составляющие его личности, система ценностных ориентаций, привычки и т. д.

Формирование профессионально-компетентностной культуры представляет собой длительный процесс, протекающий под воздействием различных социокультурных и индивидуально-психологических факторов на протяжении всей активной профессиональной жизни педагога. В новых условиях модернизации образования учитель, обладающий профессионально-компетентностной культурой, сможет не только компетентно осуществлять педагогическую деятельность, но и самореализоваться в педагогической профессии.

Литература

1. **Арнольд, А.И.** Человек и мир культуры: введение в культурологию / А.И. Арнольд. – М.: Изд-во МГИК, 1992. – 237 с.
2. **Бондаревская, Е. В.** Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – №3. – 1999. – С. 37 – 43.
3. **Годник, С.М.** Становление профессиональной компетентности учителя: учеб. пособие / С.М. Годник, Г.А. Козберг. – Воронеж: ВГУ, 2004. – 346 с.
4. **Коваленко, Н.С.** Создание условий для формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства / Н.С. Коваленко. – Web-сайт: <http://akmeo.rus.net/index.php?id=123>.
5. **Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.** – Web-сайт: <http://www.philipov.ru/news/27/224>.
6. **Латюшин, В.В.** Антропоцентрированный подход к профессиональной подготовке будущего учителя / В.В. Латюшин // Педагогика. – 2003. – №9. – С. 50 – 58.
7. **Розов, Н.** Ценности гуманитарного образования / Н. Розов // Высшее образование в России. – 1996. – №1. – С. 85 – 89.
8. **Сластенин, В.А.** Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В.А. Сластенин // Пед. образование и наука. – 2004. – №5. – С.4 – 15.
9. **Соколова, Л.Б.** Обновление педагогического образования: культура педагогической деятельности будущего учителя / Л.Б. Соколова. // Credo New: теорет. журн. – 2003. – №1. – Web-сайт: http://credo-new.narod.ru/credonew/01_03/12.htm.
10. **Хуторской, А.В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №3. – С. 58 – 64.

11. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – М.: Юнити-Дана, 2002. – 437 с.
12. Ярулов, А.А. Критериально-ориентированная диагностика в школе / А.А. Ярулов // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 130 – 147.

УДК 378

Л. В. Ведерникова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК СРЕДА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Организация педагогической практики на протяжении многих лет является болевой точкой педагогического образования и объектом непрекращающейся критики за примитивизм, формализм, игнорирование научных подходов к ее организации. Предлагаемые нововведения в лучшем случае являются обобщением опыта отдельного учебного заведения. «Содержание и структура практической подготовки студентов, – пишут В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко, – неоднократно изменялись, но педпрактика так и не получила своего научного обоснования. Фактически она свелась к ситуативному “погружению” студента в жизнь конкретной школы, где в лучшем случае можно освоить лишь отдельные приемы деятельности учителя. Иными словами, есть отдельные практики, но нет целостной системы подготовки» [1, с. 69].

Одним из существенных недостатков педагогической практики является «растаскивание» практической деятельности студентов преподавателями вуза по своим научным дисциплинам. Требование выполнения на практике предметных заданий и предоставления предметных отчетов, несомненно, мешает восприятию и осознанию целостности профессиональной деятельности. Возможно и другое негативное следствие «растаскивания» – крен в сторону определенной кафедры, дисциплины, которая активнее принимает участие в организации практики (как правило, это методики преподавания предмета). В первом случае студентов дезориентируют различия в требованиях, предъявляемых преподавателями разных кафедр (в том числе к анализу урока), во втором случае требования одной дисциплины (ее угол зрения, взгляд на профессиональную деятельность) начинают рассматриваться как основополагающие. Как нам видится, выходом из подобного положения вещей может стать кооперация представителей разных учебных дисциплин, раскрывающая перед студентом как многогранность, так и целостность педагогической деятельности.

Педагогическая практика студентов традиционно рассматривается преимущественно как проведение уроков: «Ввиду господства предметно-методической парадигмы в педвузе, на практике будущего учителя обучают проведению уроков», – отмечает Е.И. Исаев [3, с. 93]. Главная фигура на практике – методист. Требования и видение с этой позиции задают критерии деятельности педагога в целом.

Следует констатировать факт отсутствия всестороннего анализа производственной практики, ее роли в профессиональном образовании, в станов-

лении субъекта педагогической деятельности, развитии его способностей; анализа всего многообразия феноменов, связанных с этими центральными вопросами. Не получила осмысления позиция психолога на педагогической практике. В реальности он реализует роль «раздатчика» заданий по диагностике развития учащихся и контролера их формального выполнения. Это действительно роль, а не профессиональная позиция. Собственно психологическая практика студентов педвуза сводится к освоению психологических методик изучения личности школьника и ученического класса, а точнее, к написанию психолого-педагогических характеристик на школьника и классный коллектив. Однако и позиции других специалистов на практике также не оформлены должным образом.

И.Ф. Харламов и В.П. Горленко делают вывод, что «выявляющиеся в ходе практики недочеты отражают слабости и изъяны всей системы профессионально-педагогического формирования будущих учителей». Авторы настаивают на «педагогизации» учебно-воспитательного процесса в педвузе. Основу педагогизации должно составить совершенствование педагогической практики студентов. Педпрактика должна выступить не как «придаток» этого процесса, но как «объективный системообразующий фактор» всех сторон подготовки студентов к профессиональной деятельности. Достижение этой цели обуславливает необходимость движения не только от теории к практике, но и от практики к теории при определении содержания образования педагогов.

Данные выводы имеют принципиальное значение. Однако наряду с пониманием места, роли и значения педагогической практики чрезвычайно важно понять, что она представляет сама по себе. Только тогда она и сможет реализовать предназначенную ей роль. Иными словами, всякая конкретная образовательная задача, цель подготовки, реализуемая в ходе педагогической практики, любая специфическая форма, методика работы со студентами осуществимы лишь в том случае, если в наших руках имеется целостное представление о сути деятельности студентов и педагогов на практике, о том, какие психологические механизмы реализуются в ней, какие условия обеспечивают оптимальный развивающий эффект.

В литературе не выработано однозначного представления о содержании деятельности студентов на практике.

А.А. Вербицкий, выделяя три базовые формы деятельности студентов (учебная деятельность академического типа (собственно учебная деятельность) с ведущей ролью лекции и семинара, квазипрофессиональная деятельность (деловые игры и другие игровые формы), учебно-профессиональная деятельность), рассматривает производственную практику как вариант последней, наряду с НИРС и «реальным» дипломным проектированием [2, с. 54, 55]. У В.М. Розина в результате анализа практики современного педагогического образования педагогическая практика «погружение в практику (в частности в профессию)» выступает как вид образовательной технологии наряду с пропедевтикой и обучением. «Погружение в практику, — пишет В.М. Розин, — предполагает именно образовательные воздействия, которые, однако, осуществляются в форме реальной практической, а не учебной деятельности, в реальном труде. Эта двойственность и образует проблему, поскольку логика образования не совпадает с логикой практическо-

го дела» [4, с. 46, 47]. О.А. Абдуллина и Н.Н. Загрязкина отмечают, что деятельность студентов на практике является аналогом профессиональной деятельности учителя, адекватна содержанию и структуре педагогической деятельности, характеризуется тем же многообразием отношений и функций, что и деятельность учителя. Педагогическая практика имеет смысл деятельности учебной, смысл подготовки к самостоятельной профессиональной деятельности и является одним из наиболее сложных и многоаспектных видов учебной работы студентов, – полагают авторы работы. В процессе педагогической практики студенты имеют дело с целостным процессом учебно-воспитательной работы во всем его многообразии и сложности, но сама педагогическая практика – это все-таки звено целенаправленного обучения студентов, когда преподаватель систематически его направляет, организует и контролирует. Задачи, решаемые студентом, сохраняют еще свой учебный характер, несмотря на то, что студент действует в целостной реальной ситуации.

Анализ работ, посвященных проблемам педагогической практики, выявляет несколько ее важнейших функций.

Во-первых, педпрактика предоставляет возможность применения студентами теоретических знаний. Трудности применения полученных знаний в своей деятельности видятся основными в работе начинающих педагогов. Практика выступает связующим звеном между теоретическим знанием и практической деятельностью.

Во-вторых, педпрактика рассматривается как пространство, где происходит интеграция знаний разного характера и типа в деятельности будущего педагога. Констатируется, что изучение педагогического процесса на предшествующих этапах проходит последовательно, по частям, на практике же он выступает как целостное, неразложимое явление. Используя аналогию с производственными процессами, можно сказать, что на педпрактике происходит «сборка» отдельных «блоков» и «частей» психолого-педагогического знания в целостную структуру, обслуживающую профессиональную деятельность. Знания, осваиваемые последовательно и отдельно, должны «встроиться» в педагогическую деятельность.

На педпрактике происходит становление новой позиции студента – позиции субъекта самостоятельной педагогической деятельности, субъекта новых для него отношений с детьми и коллегами. Преподаватели призваны оказать поддержку и помощь студенту-практиканту в принятии и освоении новой позиции.

Педпрактика дает возможность попробовать себя на месте педагога в условиях, максимально приближенных к действительности. Организация практики создает условия и пространство для самоопределения будущих учителей, для открытия ими границ собственных способностей и возможностей, условия для трансформации образов, складывающихся в «профессиональное Я-реальное» и «профессиональное Я-идеальное», их соотнесения и выявления механизмов преодоления разрыва. Эффективно организовать практику – значит, обеспечить условия для развития профессиональной позиции будущего педагога.

Указывая на преемственность практики по отношению к предшествующим этапам образования, необходимо четко зафиксировать диагностичес-

кую, экспертную роль. За видимым несовершенством навыков и умений практика выявляет возможность знаний, которыми обладает конкретный субъект, стать образующими его деятельности, адекватность самих этих знаний профессиональной деятельности. Возвращаясь к метафоре «практика как этап сборки», можно сказать, что практика обнаруживает, какие детали отсутствуют у студентов, какие несовершенны, какие вовсе не подходят.

По итогам и результатам практики необходимо представить рекомендации по обучению каждого студента и для вуза, его педагогов. Полученная информация и сделанные на ее основе выводы должны лечь в основу проектирования последующего этапа обучения, определить его цели, содержание и технологии, их реализующие. Это выступает задачей не только для педагогов вуза, но и для самих студентов, которые должны определить направления и формы самостоятельной работы на оставшийся период обучения.

Педагогическая практика, а итоговая (комплексная) в особенности, позволяет «проиграть» период адаптации, не симитировать, а смоделировать ситуацию включения в профессиональную деятельность, выявить трудности, сложности и при этом не оставить студента с ними один на один, а совместно с сокурсниками, преподавателями вуза и учителями проработать все вопросы, возникшие в ходе практики.

Таким образом, проведенный анализ места, роли, образовательного ресурса педагогической практики в системе профессиональной подготовки в педвузе позволяет определить ее в качестве ведущего организационно-педагогического условия развития профессионализма будущих педагогов. При этом существующая организация педагогической практики не адекватна полагаемым целям развития, что поставило перед нами задачу разработки проекта и программы инновационной комплексной педагогической практики.

Программа практики включала следующие формы работы: установочная конференция; посещение урока практиканта и последующий его совместный анализ практикантами (форма 1); посещение урока практиканта и последующий анализ специалистами-экспертами, педагогом образовательного учреждения в присутствии других практикантов (форма 2); посещение урока практиканта и последующий анализ практикантами, занимающими позиции специалистов-экспертов, позиции «учащийся» (форма 3); посещение практикантами уроков педагогов школы с последующим совместным обсуждением (форма 4); семинар-сбор; итоговый семинар в школе; итоговая конференция в институте; индивидуальное консультирование.

Раскроем основное содержание использованных форм работы.

Установочная конференция. Основной целью данной формы работы является раскрытие перед студентами смысла, принципов и задач педагогической практики. Представляется программа педагогической практики, цели и средства ее реализации, в обобщенной форме раскрывается содержание используемых форм работы.

Форма 1 ориентирована на поддержку и инициацию процессов самоопределения, работу со смыслами и ценностями, Я-концепцией будущих педагогов.

В **форме 2** преподавателям предлагалось выступить не с позиции контролера, а с позиции специалистов, экспертов в соответствующей области,

собственно профессиональной позиции (дидакт, методист, воспитатель, психолог). Предлагалось делать предметом анализа не столько результаты деятельности, сколько средства и способы действий. Соответственно анализ уроков приобретал характер профессиональной экспертизы и демонстрации образцов понимания, мышления, рефлексии, действия. Анализ с указанных позиций позволял студенту «увидеть» (часто впервые), что собственно он делал в ходе урока, представить каждый фрагмент работы на языке средств и способов действия. Следующий шаг представлял собой экспертную квалификацию деятельности в соответствии с эталонными (нормативными) представлениями, оценку степени соответствия эталону, выявление причин возникших затруднений. С опорой на полученный материал строился замысел дальнейшей работы, разрабатывался проект преобразования средств и способов действия практиканта.

В **форме 3**, где студенты-практиканты выступают с позиций методиста, дидакта, психолога, реализуя соответствующие типы мышления и деятельности, решается задача становления способности различать и воспроизводить данные позиции в собственном сознании, продвигаться в решении проблем с разных позиций, используя в конкретном случае их специфический ресурс. Освоение указанных позиций также следует рассматривать как необходимое условие вхождения педагога в современный педагогический труд, имеющий коллективно-распределительный характер.

При работе в рамках формы 1 педагог (студент, выступавший в качестве педагога на прошедшем уроке) анализирует собственную деятельность по следующей схеме: 1. Излагается общий замысел деятельности. Полагаемые цели обосновываются. 2. Выделяются и обосновываются средства, отобранные педагогом для достижения поставленных целей. Педагог ориентируется на полноту присутствия в излагаемых целях и средствах дидактической, методической, психологической, воспитательской позиций. 3. Анализируются результаты деятельности, отмечаются успехи и неудачи (затруднения) в достижении конкретных целей, их причины.

Студенты, присутствовавшие на уроке, задают вопросы на понимание, уточнение представленного в анализе педагога и отмеченного в ходе наблюдения за его работой. Далее педагог отвечает на вопросы. Замысел педагога, ход и результаты его реализации обсуждаются. Высказывания и оценки должны быть аргументированы. Студенты предлагают собственные варианты целей и средств их достижения. Педагог выделяет проблемные ситуации, имевшие место в его деятельности, анализирует их содержание, обосновывает свои действия в них. Присутствующие предлагают свои версии ситуации, анализа действий педагога, собственные варианты действия, способы преодоления затруднений. Педагог совместно со студентами определяет замысел собственной деятельности в дальнейшем: в тактическом (на следующем уроке) и стратегическом (на оставшийся период практики и постпрактический период) плане.

При работе по формам 2, 3 педагог анализирует собственную деятельность по вышеприведенной схеме. Осуществляется анализ деятельности педагога с экспертных позиций (дидакт, методист, психолог, воспитатель, учащийся); выделение характерных для «видения» с определенной позиции аспектов деятельности; фиксация проблемных ситуаций и анализ дей-

ствий педагога в них. Предлагаются средства и способы преодоления проблемной ситуации. Определяется возможность или невозможность (конфликт) согласования позиций в преодолении проблемной ситуации. Проводится обсуждение конфликта. Разрабатывается проект дальнейшей деятельности.

Форма 4 в основном призвана реализовывать функцию приобщения к опыту, освоения образцов деятельности.

Семинар-сбор. Данная форма предлагалась для работы со студентами, которые по разным причинам не принимали участие в описанных выше формах. Семинар объединял 10-15 студентов и преподавателей вуза и состоял из трех этапов. На первом этапе каждый студент выделял трудности, проблемы, с которыми он столкнулся в ходе практики. Проводилась работа по уточнению природы и характера проблемы, фиксация ее на доске в обобщенной психолого-педагогической форме (схематическое описание). Данный этап имел весьма серьезное значение и предполагал организацию сложной работы по определению подлинной природы трудностей и проблем. Отчасти это объясняется тем обстоятельством, что организаторы не присутствовали на уроках конкретного студента. Поэтому требовалась, с одной стороны, особая работа по выявлению всех обстоятельств, их уточнению и обобщению. С другой стороны, формулировка проблемы есть продукт рефлексивного анализа, характер и качество которого определяются уровнем развития рефлексии конкретного студента. Организаторы не должны спешить с фиксацией проблемы в ущерб самостоятельной рефлексии самого студента, но, напротив, должны способствовать ее организации и поддержке.

Второй этап (анализ проблемы и выработка проекта его решения) реализовался двумя способами. В первом варианте образовывались группы для обсуждения проблем и подготовки доклада по итогам обсуждения. Формирование групп проводилось под конкретную проблему. После отведенного на подготовку доклада времени в определенном порядке проводилось выступление представителей групп. Соответственно в ходе доклада представители других групп занимали позиции понимающего. По сделанному докладу разворачивается обсуждение. Предоставляется возможность сделать альтернативный доклад.

Во втором варианте студенты образовывали три группы по позициям («воспитатели», «дидакты», «методисты»). Каждая из групп отбирала несколько проблем для анализа с соответствующей позиции. Руководство работой групп осуществлялось преподавателем соответствующей кафедры. На третьем этапе каждая группа представляла результаты анализа, в котором каждая проблема получала соответствующие определение, характеристику с данной позиции и вариант ее решения. Участники других групп могли вступать в дискуссию, критиковать представленный вариант анализа и решения, предлагать аргументированный альтернативный вариант.

Особый интерес вызвали такие случаи в реализации данной формы, когда одна и та же проблема отбиралась для анализа группами, выступавшими в разных позициях, и предлагались различные варианты ее понимания и решения. Это служило наглядной иллюстрацией функционирования разного рода знаний в сознании и деятельности педагога, демонстрировало возможность продвижения в решении проблем с разных позиций и самоопределения субъектов в пространстве возможных альтернатив.

Итоговые семинары в школах. Практику в конкретной школе завершает итоговый семинар, на котором предметом анализа и обсуждения являются как траектория движения каждого студента в ходе практики (изменения в сознании, деятельности, которые имели место), так и траектория движения группы (трансформация отношений, позиций, предмета деятельности). В первом случае существенным являлось представление студентом программы дальнейшего профессионального развития, выработанной на основе анализа хода и результатов его работы на практике. Представленные программы обсуждались. Коллеги и преподаватели высказывали свои рекомендации и предложения. Во втором случае участники семинара обобщали опыт сотрудничества, вырабатывали предложения по совершенствованию организации практики в дальнейшем.

Итоговая конференция в институте. В традиционном варианте итоговая конференция представляет собой достаточно формальное мероприятие. Ее содержание составляют выступления студентов с тематическими сообщениями (например, «Особенности преподавания русского языка в школе-гимназии», «Работа литературно-краеведческого кружка в школе №...»), темы которых задаются еще в начале практики, и выступления представителей кафедр с оценками и характеристиками результатов как практики в целом, так и работы отдельных студентов. Выступления студентов обычно сводятся к формальным отчетам, а выступления преподавателей — к совокупности претензий к студентам и требований предоставить недостающие планы, конспекты и иные отчетные материалы.

Однако помимо общей неудовлетворенности формализмом в проведении данного этапа практики, которая может быть высказана с различных позиций, для нас было очевидно несоответствие такой формы проведения итоговой конференции логике и принципам нашей работы. Исходя из проектного характера работы, мы полагали, что этап подведения итогов имел чрезвычайную важность для нас как организаторов.

С данной формой связывалась реализация трех идей. Первая — это обобщение основных проблем, с которыми столкнулись студенты на педпрактике. Оно, по нашему замыслу, должно было происходить в полной временной развертке: прошлое (источник проблем) — настоящее (содержательное обобщение) — будущее (проект решения). Адекватным средством представлялась «схематизация» как специфическая работа по осмыслению опыта деятельности на практике в научных понятиях. В ряде выступлений уже содержался опыт решения возникших проблем, и конференция, таким образом, выступала как форма трансляции данного опыта. Выявление опыта решения некоторых проблем полагалось возможным в ходе дискуссии по докладу.

Вторая идея — осуществление итоговой рефлексии хода и оснований совместной работы. У разных групп есть собственный, по-своему интересный опыт построения совместности. Его выявление и сопоставление выступает условием выработки общих проектов совершенствования совместной работы.

Третья идея — осуществление рефлексии реализации проекта в целом. Мы считали возможным и важным выступления с докладами и организацию дискуссии по этому направлению в рамках итоговой конференции. Значимым и органичным представлялось обсуждение самих оснований проек-

та на фоне и в связи с результатами работы по первым двум направлениям.

Основными средствами реализации указанных замыслов служили доклады участников конференции и дискуссия. Планировались выступления: 1) индивидуальные и групповые; 2) студентов и преподавателей, педагогов школ, организаторов; 3) инициативные и иницируемые организаторами (в случае, если в деятельности конкретного студента (группы) некоторая проблема проявилась наиболее ярко и была соответствующим образом осмыслена). После каждого доклада следовали вопросы и высказывание отношения. Обозначенные замыслы делили конференцию на три этапа с соответствующим ожидаемым конкретным продуктом. Каждый продукт имел две составляющие: диагностическую (экспертную) и проектную (выработку представлений о необходимых изменениях в профессиональной подготовке – образовании, в принципах и формах организации практики, в общем замысле и теоретических основаниях проекта).

Индивидуальное консультирование. Особой формой работы выступало индивидуальное консультирование практиканта преподавателями, педагогами школы. Предметом консультирования являются вопросы вхождения практиканта в школьную жизнь: установление отношений с классом, с педагогическим коллективом, построение и организация педагогической деятельности. В индивидуальной беседе обсуждаются основные трудности и проблемы практиканта, намечаются планы и программы профессионального становления и самообразования. К началу практики преподаватели института подготавливают и доводят до сведения студентов график индивидуальных консультаций. Помимо этого индивидуальные беседы считаются возможными после групповых форм работы.

В большинстве предлагаемых форм работы необходимым является специальная организация процессов понимания, рефлексии, коммуникации, осуществляемая руководителями обсуждения.

Руководитель обсуждения инициирует рефлексию посредством вопросов и возражений, способствует ее полноте, реконструкции причин затруднений, выявлению представлений, лежащих в основании действий субъектов. Проводится последовательная критика анализа по принципу «вы все понимаете, что я имею в виду», описания собственных действий как естественных, само собой разумеющихся в данной ситуации. Создаются условия для выявления недостающих знаний, стимулируется самостоятельный поиск необходимого знания (средства), организуется коллективный поиск, конструирование необходимого средства.

Руководство обсуждением предполагает выявление затруднений в обосновании действий; фиксацию внимания на расхождении между анализом действий студентом и реально имевших место на уроке посредством специальных вопросов к участникам обсуждения.

Руководитель создает условия для возникновения потребности в преобразовании деятельности, осознания возможности такого преобразования, формирования идеального видения преобразованной деятельности.

В плане организации коммуникации руководитель обеспечивает ценностную ориентацию субъектов на понимание чужой точки зрения; удержание общего предмета обсуждения; равноправие позиций; проявление отношений равенства, взаимного уважения. Осуществляется блокирование ухода в

иные формы взаимодействия: статусные, интимно-личностные. Объявляется и контролируется соблюдение запрета на личностные оценки. Ведется контроль симптомов реактивных действий обиды за оценки. Блокируются выступления по принципу «кукушка хвалит петуха за то, что хвалит он кукушку», «самолюбования». Организатором осуществляется блокирование и неаргументированных оценочных суждений.

Руководитель обсуждения организует процессы понимания и критики, способствует привлечению к сопоставительному анализу собственных представлений и действий с представлениями и действиями коллег. Им осуществляется постоянный контроль понимания происходящего на обсуждении всеми его участниками посредством инициации вопросов на понимание, на уточнение. Руководитель обсуждения использует приемы рефлексивного слушания, вопросы-указатели для уточнения позиции выступающего (Правильно ли я Вас понял? Вы считаете, что...? Уточните Ваше представление, пожалуйста. Что именно Вы имеете в виду, отмечая что...?).

В соответствующей форме работы организатор обеспечивает соблюдение «экспертами» границ их деятельности, корректирует пребывание студентов в позициях «экспертов».

Предметом рефлексии становятся соблюдение декларированных принципов взаимодействия и взаимоотношений, динамика их реализации и связь с содержательными итогами. В соответствующих формах предметом рефлексии являются позиционность участников семинара (обсуждения), характер межпозиционных взаимодействий. Организатор выносит на обсуждение зафиксированные в ходе коммуникации способы участия субъектов в коммуникации, моменты ее деструкции, пассивности, характер затруднений и расхождений.

На основании групповой рефлексии и рефлексии организаторов вносятся изменения в организацию обсуждений и семинаров для повышения эффективности в достижении поставленных целей. Ведущей целью при этом считается запуск механизмов взаимодействия, обеспечивающих неслучайность возникающих эффектов.

С позиции же конкретного субъекта условием запуска отмеченных механизмов становится его максимально осмысленное и ответственное участие в работе, рефлексия ситуаций обсуждения. Это выступает одновременно и условием его самоопределения, самоизменения. Можно сказать, что самоопределение субъекта в обсуждениях, семинарах, самостоятельное и иницируемое организаторами, требованиями других субъектов, самими принципами семинара способствует самоопределению в более широких пространствах: культурном, экзистенциальном. Позиционность в коммуникативных процессах свидетельствует о формировании позиции в деятельности и, наоборот, имитируют участие в коммуникации обычно субъекты, играющие роль педагога.

Участвуя в работе, организуемой на таких основаниях, студенты наблюдают и соотносят собственные поиски, изменения в индивидуальном опыте, движение в понимании, смыслообразовании с аналогичными процессами у своих коллег. Осознание взаимозависимости данных процессов, самого эффекта совместности стимулирует как дальнейшее развитие са-

мих студентов, так и развитие совместности, ее выход на качественно новые уровни.

Литература

1. **Болотов, В.А.** Проектирование профессионального педагогического образования / В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко // Педагогика. – 1997. – №4.
2. **Вербицкий, А.А.** Состояние, проблемы и стратегия развития педагогического образования / А.А. Вербицкий, М.Н. Костилова, Н.Г. Ярошенко и др. – М.: Федерал. ин-т образования, 1996.
3. **Исаев, Е.И.** Проектирование нового педагогического образования // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения: материалы науч.-практ. конф. – М., 1994.
4. **Розин, В.М.** Философия образования: предмет, концепция, основные темы и направления изучения // Философия образования для XXI века. – М., 1992.

УДК 37.0+372.016:50

А. С. Тихонов

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ПРЕДМЕТОВ С ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКОЙ ШКОЛЬНИКОВ

Сегодня, в эпоху научно-технического прогресса, когда система научного знания чрезвычайно разрослась и усложнилась, когда наука стала непосредственной производительной силой и одной из важнейших сфер приложения человеческого труда, когда все более сложный характер приобретают как фундаментальные проблемы науки, так и вопросы их практического применения, весьма значительной становится роль методологии.

Известно, что одним из коренных отличий человека от животного является то, что все его поведение – и социальное, и индивидуальное – опосредовано знаниями. Предметы внешнего мира познаются и осваиваются человеком в той мере, в какой они вовлечены в сферу взаимодействия человека и природы, связаны с решением тех или иных задач его преобразовательной деятельности. Человек живет и действует в мире, в той или иной мере освоенном и преобразованном его трудом. Практика есть сложная система форм преобразования действительности, ее основу, стержень составляет труд. Человек изменяет природу, будучи ее продуктом и частью, и воздействует на нее теми же способами (механическими, физическими, химическими, биологическими, технологическими) и силами, какими она сама действует на себя в соответствии со своими же законами. От всех иных форм природного воздействия труд отличается своей сложностью и универсаль-

ностью, поскольку он органически включает в себя и интегрирует в некую новую форму частные природные формы движения и изменения окружающего человека мира.

Очевидно, что познание – это органический момент и сторона человеческой деятельности, включаемая в процесс материального производства. Продуктом этого производства являются не вещи, а идеи, понятия, духовные ценности, которые имеют тенденцию опредмечиваться, воплощаться в орудиях труда, предметах быта, произведениях искусства.

В современных условиях бурного роста научной информации, возрастающего накопления эмпирических и теоретических знаний одной из наиболее важных методологических проблем как развития науки в целом, так и преподавания предметов естественно-научного цикла и технологии в школе является задача обобщения, интеграции и систематизации научных знаний (фундаментальных и прикладных) и на этой основе формирования научного мировоззрения у школьников.

П.В. Копнин считает, что «мировоззрение следует отличать от научной картины явлений природы, общества и человеческого мышления. Наука стремится в каждый исторический период своего развития суммировать знания о природе, обществе и человеческом мышлении, выразить каким-либо образом совокупность всех человеческих знаний... Создание такой совокупности – общая задача всех отраслей научного знания (фундаментального и прикладного), каждая из них делает свой вклад в это дело. Причем мировоззрению принадлежит здесь особая роль – оно выступает цементирующим, связующим звеном, давая знания о наиболее общих законах всякого развития» [6, с. 22].

В широком смысле научная картина мира (НКМ) есть общее представление о мире, разрабатываемое философией и синтезирующее опыт всей человеческой культуры. В узком смысле научной картиной мира называют систему наиболее общих понятий и принципов, возникающих в той или иной области знаний. В таком случае говорят о естественно-научной (ЕНКМ), социально-экономической (СЭКМ), технологической картинах мира (ТКМ).

Весьма емкое по содержанию определение НКМ приводит в своей работе М.В. Мостепаненко: «Научную картину мира можно определить как систему общих представлений о природе, включающую в себя исходные теоретические понятия, принципы и гипотезы данной области наук, характерные для определенного этапа ее развития, и построенную на основе соответствующих философских знаний и идей» [10]. Она занимает своего рода пограничную область между философией и наукой.

«... Научная картина мира по сути дела – это синтетическое систематизированное и целостное представление о природе на данном этапе развития научного познания. Это представление формируется на базе частных картин мира отдельных отраслей науки. Методологической основой формирования естественно-научной картины мира на всех этапах развития научного познания выступала научная, т. е. материалистическая, философия, ее принципы и категории. Ядром каждого определенного исторического этапа развития естественно-научной картины мира является частная картина мира

той отрасли науки, которая занимает лидирующее положение. Судьба этой базовой картины определяет дальнейшую судьбу общей естественно-научной картины мира» [9].

Причем «частная картина мира выступает в качестве существенного и необходимого элемента» [2] соответствующей специальной науки наряду с ее основным «элементом» – теорией.

Революция, начавшаяся в физике в конце XIX – в начале XX в., быстро распространила свое влияние на ряд смежных наук, захватила все естествознание и большую часть прикладных наук, превратившись в общую научно-техническую революцию.

На современном этапе научно-технического прогресса физика еще сохраняет свое лидирующее положение. Дело не только в том, что именно она открывает новые виды и источники энергии, лежит в основе научно-технической мысли, указывает все новые возможности в освоении природы. Дело даже не в том, что она непрерывно прогрессирует, опережая в своем развитии другие науки (хотя она постепенно начинает уступать свои лидирующие позиции биологии). Само положение физики в системе естественных наук обеспечивает, по крайней мере на ближайшие десятилетия, ее авангардное значение в системе взаимосвязей специальных наук и мировоззрения, в процессах формирования научного миропонимания. Физика формирует свою собственную картину мира, т. е. некоторые обобщенные представления о природе с точки зрения ее предмета, методов и форм описания. В трактовке понятия «физическая картина мира» В.Ф. Ефименко [3] выделяет следующее:

1) физическая картина мира (ФКМ) – высший уровень систематизации физического знания, на котором наиболее полно осуществлена взаимосвязь физики и технологии;

2) в ФКМ, являющейся наиболее существенной частью общей научной картины мира, находят свою конкретизацию представления о строении и движении материи, о формах ее существования (пространство, время) и закономерностях развития научного познания;

3) в ФКМ – физической модели природы, построенной на основе систематизации наиболее общих понятий, принципов, идей и теорий, соответствующих исторически определенному этапу развития физики, – находит свое отражение процесс эволюции представлений о природе.

Основными элементами структуры ФКМ являются: а) исходные философские идеи; б) фундаментальные физические идеи; в) основные физические теории. При этом к числу основных элементов физической теории, являющейся основной частью структуры ФКМ, относят основополагающие постулаты и принципы, понятийный аппарат, эмпирический базис – важнейшие экспериментальные факты, математический аппарат. Исходя из вышесказанного, можно выявить методологические функции ФКМ в преподавании физики: концепция ФКМ выполняет роль принципа систематизации и обобщения всего теоретического и эмпирического материала учебного предмета физики; является категориальным аппаратом методологического анализа закономерностей развития физического знания; служит критерием выявления и мировоззренческого содержания физических понятий, законов, теорий, средством формирования научного мировоззрения. ФКМ

является важнейшим средством методологического анализа и истолкования как физической теории в целом, так и входящих в нее физических понятий и законов.

«Если естествознание открывает и изучает то, что может быть использовано практически (различные виды материи и формы ее движения, различные силы природы и ее законы), – отмечает Б.М. Кедров, – то техника и технические дисциплины решают задачу, как именно эти законы могут быть применены и использованы в интересах человека» [4]. Выше мы отмечали, что в научную картину мира, как составная часть, входит естественно-научная картина мира. Определяющей частью ЕНКМ является ФКМ.

Обсудим вопрос о технологической картине мира, ее месте в общей научной картине мира. По М.Я. Шубасу, «технологическая картина мира есть система концептуальных принципов и понятий, связанных с наглядными образами, которая дает общее представление о техносфере и служит теоретическим базисом научного исследования в технических науках» [15]. В этом определении ТКМ обращают на себя внимание два момента: 1) в нем четко обозначается предмет ТКМ – техносфера, т. е. та часть природы, где функционируют созданные человеком средства труда; 2) оно не связывает себя только формализованной системой знаний, но указывает на определенное значение «образов», общих представлений, свойственных рассудочному сознанию. Если ЕНКМ позволяет ответить на вопрос: «Почему мир ведет себя подобным образом?», то с помощью ТКМ можно разрешить проблему «Как мир ведет себя?», т. е. дать поведенческое описание техносферы. При этом следует отметить, что субъектом ТКМ является та часть человеческого общества, которая практически и духовно участвует в преобразовании природной среды.

«Под ЕНКМ мы понимаем целостный образ окружающего мира, осознаваемый человеком в виде совокупности наиболее общих, фундаментальных признаков, атрибутов, характеризующих отношение человека с природой, образующих базис естественно-научных знаний» [8, с. 4, 5]. *ЕНКМ формируется в результате структурирования научной информации об окружающей среде и базисе, атрибутами которого являются следующие классификационные признаки:*

- человек и его методы познания мира;
- «элементы» мира;
- фундаментальные взаимодействия;
- природные системы;
- природные процессы и явления;
- мир, преобразованный человеком, картина мира.

ЕНКМ, адекватная окружающему миру, позволяет человеку выполнять ориентировочную и продуктивную деятельность в определенных социально-исторических условиях. ЕНКМ формируется с помощью научного метода познания на основе достижений естественных наук: физики, астрономии, химии, биологии, географии. Языком этих наук является математика. Каждой из естественных наук соответствует частная картина мира, обобщенная совокупность которых реализуется в ЕНКМ.

Для того чтобы установить место ТКМ во всеобщей научной картине мира, рассмотрим вопрос о классификации наук. В настоящее время об-

щим подходом к классификации систем материального мира является их подразделение на две основные группы, что обусловлено существованием двух типов материальных систем. Первый тип организации свойственен всем телам неживой природы, в том числе и тем органическим, химическим соединениям, из которых «построены» живые организмы. Это так называемый физический тип организации. Второй тип организации материальных образований свойственен живой природе, а также искусственной технологической среде (техносфере), созданной человеком. Это так называемый кибернетический, или негэнтропийный тип организации (негэнтропия – термин, предложенный для характеристики информационной энтропии Л. Брютлюэном, одним из творцов теории информации).

Материальные системы, характеризующиеся физическим типом организации, составляют последовательный ряд от элементарных частиц до Метагалактики. Его называют «вещественно-энергетическим рядом форм организации материи».

В чем состоит принципиальное отличие этих двух рядов – вещественно-энергетического и негэнтропийного? Переход от неживой природы к живой есть качественный скачок в развитии видов и форм материальных объектов. Можно выделить следующие характеристики этого скачка:

1) живая природа принципиально отличается от неживой тем, что живые организмы обладают особым типом обмена веществ с окружающей средой, способностью ощущать, приспосабливаться к условиям окружающей среды и т. п.;

2) «зона перехода» от неживой природы к живой (к клетке) находится в вещественно-энергетическом ряду между молекулами и макроскопическими объектами земных масштабов;

3) человек есть существо, осознающее себя и окружающую среду; в этом человек отличается от животных.

Негэнтропийный ряд форм организации материи включает в себя три основных класса материальных систем:

1) биологические – простейшие организмы, растения, животные;

2) человек – особая система биологического происхождения, способная в отличие от животных осознавать себя и окружающую среду;

3) общественные системы.

Всем формам организации материи, относящимся к негэнтропийному ряду, свойственна особая структура, характеризующаяся наличием в каждой форме организации материи органов управления, осуществляющих восприятие, хранение, преобразование и передачу информации. Это обеспечивает целесообразное их взаимодействие с окружающей средой. Основу структуры материи составляет дискретный ряд материальных объектов от элементарных частиц до Метагалактики. Очевидно, что материальные образования каждого последующего уровня состоят из материальных образований предыдущих уровней. Всем материальным образованиям пространственных масштабов присущ физический тип организации. Но на уровне молекул и комплексов из них имеют место оба типа организации, причем тела неживой природы имеют на этом уровне только физическую организацию. Вместе с тем встречаются комплексы, которым присущ негэнтропийный тип организации, являющиеся в то же самое время физическими сис-

темами, поскольку они сохраняют свою физическую целостность. К таким комплексам относятся биологические системы, человек и объекты техносферы. Ряд же систем, не являющихся целостными в физическом смысле, имеют только негэнтропийный тип организации: человечество в целом, государства, нации, системы типа «человек – машина», совокупности информационно связанных технологических систем.

На основании описанной классификации типов материальных систем можно определить структуру научного знания:

1) общее и частное. Общее является предметом изучения философии (познание общих законов природного, социального и человеческого бытия). Частное есть предмет исследования частных наук;

2) формальное и содержательное. Предметом изучения формального является математика, поскольку формальное предполагает рассмотрение наиболее абстрактных сторон действительности. Содержательное знание рассматривается в конкретных областях знаний;

3) фундаментальное и практическое. Задачей фундаментального знания является познание законов, управляющих поведением и взаимодействием базисных структур природы, общества и мышления. Эти законы изучаются в «чистом виде», как таковые, безотносительно к их возможному использованию. Непосредственная цель практического знания – применение фундаментальных знаний для решения познавательных и социально практических проблем.

Описанная структура научного знания позволяет обозначить следующие его отрасли:

- 1) философию;
- 2) математику;
- 3) фундаментальные науки;
- 4) частные науки;
- 5) содержательные науки;
- 6) практические науки.

Если учесть, что фундаментальные, частные, а также содержательные науки – это науки, изучающие вещественно-энергетический и негэнтропийный ряды форм организации материи, то можно выделить такие взаимосвязанные научные отрасли:

- 1) философия;
- 2) науки, изучающие вещественно-энергетический и негэнтропийный ряды форм организации материи;
- 3) математика;
- 4) практические науки.

Науки, изучающие вещественно-энергетический и негэнтропийный ряды форм организации материи (фундаментальные), а также практические науки можно условно отнести к центральной области знаний. **В ней можно выделить две подгруппы наук:**

1) науки, изучающие вещественно-энергетическую организацию материи от элементарных частиц до Метагалактики (физика, химия, астрономия);

2) науки, изучающие негэнтропийную организацию материи, а именно: биологические системы, человека – особую систему, обладающую созна-

нием, общественные системы и системы, искусственно созданные человеком (биология, психология и др.).

Науки первой подгруппы отражают вещественно-энергетический ряд форм организации материи в двух планах:

– объектном, когда отдельные материальные объекты изучаются всесторонне, во всей совокупности их свойств. К таким объектным наукам относятся химия, всесторонне изучающая строение, свойства, превращения веществ и др.;

– аспектном, когда исследуются общие закономерности вещественно-энергетической формы движения материи. Их изучает физика. Однако следует отметить, что начиная с ядерного уровня и ниже, т. е. в той зоне ряда, которая не охватывается химией, физика исследует материю и в объектном плане.

К наукам второй подгруппы относятся:

– биологический комплекс наук, объектом которых являются биологические системы, изучаемые в объектном плане;

– комплекс антропологических наук (психология, социология и т. п.), изучающих человека как особую систему, наделенную сознанием;

– комплекс общественных наук, всесторонне изучающих общественные системы;

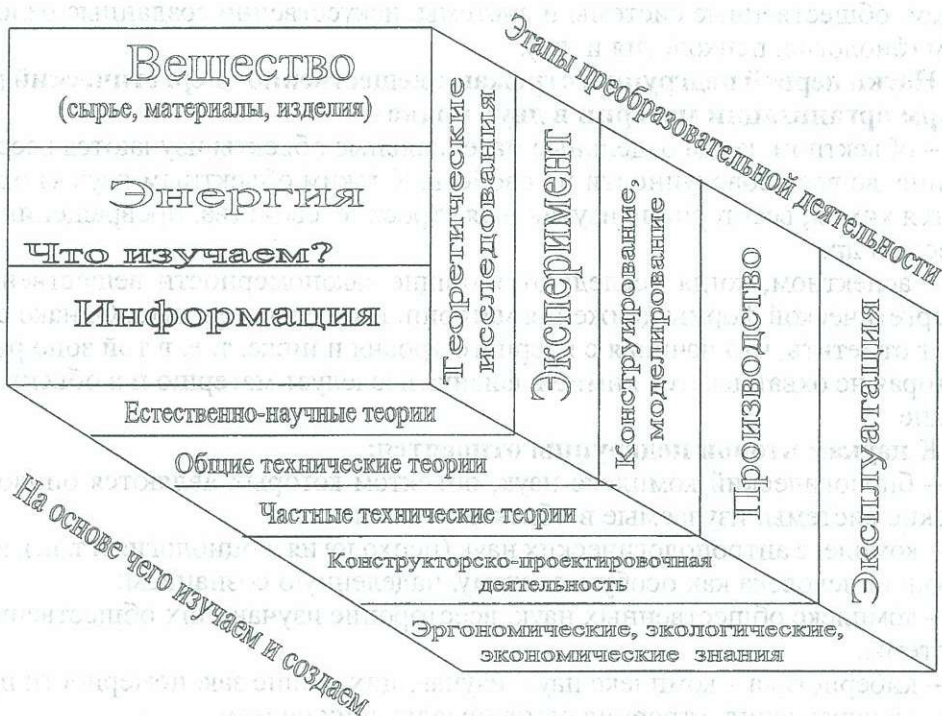
– кибернетика – комплекс наук, изучающих общие закономерности процессов управления, строения самоуправляющихся систем.

Технические, технологические науки входят наряду с фундаментальными науками в одну, центральную область знаний.

Основная функция прикладных наук (к ним относится и технология как полипредметный комплекс) состоит в отыскании оптимальных экспериментальных вариантов осуществления тех или иных явлений (процессов), предсказанных и описанных естествознанием. Техническая теория решает проблему соединения научного знания о законах природы с техническим способом рассмотрения объектов, ориентирующимся на их структурно-функциональные особенности. Поэтому можно сделать вывод о том, что построение общей технической теории начинается с уровня частных теоретических схем естествознания.

Все это означает, что технологическая картина мира является по отношению к ЕНКМ *частной* картиной мира искусственно созданных человеком объектов, тесно связанной с ЕНКМ, а также с социально-экономической картиной мира. Это хорошо согласуется с мнением В. Холличера, который, отмечая, что основными элементами структуры НКМ являются исходные философские идеи; фундаментальные научные идеи; основные научные теории, подчеркивает, что «к числу основных элементов научной теории, являющейся важнейшей частью структуры НКМ, мы соотносим основополагающие постулаты и принципы, понятийный аппарат, эмпирический базис – важнейшие факты, способ описания и математический формализм. При этом мы должны хорошо представлять, что в каждой отдельно взятой конкретной науке могут быть выделены ядро и область технологической интерпретации и практического применения фундаментальных знаний» [13].

Подчеркнем, что научно-техническое знание всегда базируется на естественно-научной теории и это наглядно можно представить в виде матричной модели научно-технического знания на примере «Технологии» (рисунок).



Матричная модель научно-технического знания
(на примере «Технологии»)

На переднем плане матрицы представлены предметы исследования: вещество (сырье, материалы, изделия), энергия и информация. На боковой грани нашли отражение ступени, которые должны быть «пройжены» при разработке технического объекта: естественно-научные теоретические исследования → эксперимент → конструкторско-проектировочная деятельность → производство (процесс изготовления) технического объекта → эксплуатация объекта.

На нижней грани представлен перечень естественно-научных, общетехнических и частных технических теорий, конструкторско-проектировочных и нормативно-технических знаний. Таким образом, техническая теория выполняет задачу соединения естественно-научного знания с конструкторско-проектировочной деятельностью людей, которая с учетом эргономических, экологических знаний в конечном счете приводит к созданию технического объекта.

Интеграция – важнейшее требование современной науки и развития цивилизации в целом. Как сказал замечательный исследователь русской культуры Ю.М. Лотман: «Современная стадия научного мышления все более характеризуется стремлением рассматривать не отдельные изолированные явления жизни, а обширные единства» [7, с. 17]. Интеграция имеет место не только в современной науке, но и в школьном образовании. Она основывается при этом на двух положениях:

1. Материальный мир един. Его специфические стороны изучаются различными науками. В результате обучения в школе учащимся необходимо

обеспечить создание единого представления о материальном мире как совокупности природы, техносферы и социосферы, в котором отражены взаимосвязи естественно-научных дисциплин, технологии и общественных предметов.

2. Взаимосвязь между предметами естественно-научного цикла с технологией есть дидактическое условие, обеспечивающее отражение в содержании школьных предметов объективных взаимосвязей, существующих в природе и техносфере.

Среди многих более или менее сложных понятий, составляющих каркас той или иной науки, особое место занимают фундаментальные понятия, т. е. такие понятия, которые, совершенствуясь и развиваясь, проходят как центральные через ряд постепенно сменяющих друг друга теорий.

Фундаментальное понятие отличается от других понятий «более низкого» ранга тем, что оно является определяющей основой целостного учебного курса или системы учебных предметов. Поскольку фундаментальное понятие формируется в результате овладения целой системой понятий, усвоение фундаментального понятия является одним из итогов изучения цикла учебных предметов. Так, например, формирование таких фундаментальных понятий, как «вещество», «энергия», является итогом изучения физики, астрономии, химии, биологии и технологии. Эти понятия могут считаться сформированными лишь в конце изучения названных учебных предметов. Известно, что правильно сформированное научное понятие позволяет объективно и полно определить сущность изучаемых явлений и процессов, законов и теорий. Овладеть понятием, значит, «не только знать признаки предметов и явлений, охватываемых данным понятием, но и уметь применять это понятие на практике, уметь оперировать им» [11, с. 261]. В значительной мере это касается таких фундаментальных понятий, которые составляют понятийную основу – «логический каркас» научных теорий, фундамент научно-технического знания: «материя», «движение», «пространство», «время», «вещество», «поле», «энергия».

Безусловно, самым основополагающим является понятие «материя», так как, рассматривая виды материи, мы выходим на новые два фундаментальных понятия «вещество» и «поле». При этом, если понятие «поле», точнее, «физическое поле», работает только в физике, то понятие «вещество» – в физике, астрономии, биологии, физической географии, химии и технологии. Причем понятие «вещество» расщепляется на ряд других понятий. В земных условиях вещество встречается в четырех состояниях: газообразном, жидком, твердом и плазменном. Высказываются предположения о том, что вещество может существовать в особом сверхплотном состоянии (например, нейтронном).

Переходя к рассмотрению форм движения материи, с сожалением приходится констатировать: в школьной практике имеет место то, что можно назвать процессом расщепления одних и тех же понятий. В частности, такое расщепление обнаруживается в усвоении учащимися фундаментального понятия «вещество», которое в сознании учащихся расщепляется на несколько самостоятельных понятий: вещества физические (газы, жидкости, твердые тела, плазма – то, что изучается на уроках физики), вещества химические (соли, кислоты, щелочи – то, что изучается на уроках химии). В про-

цессе преподавания образовательной области «Технология» под понятием «вещество» понимается то, что является материальной основой сырья и конструкционных материалов как исходных продуктов преобразовательной деятельности человека, результатом которой является конечный продукт – пища, изделие, информация или энергия (и то лишь в тех случаях, когда энергетическое пользование не сопряжено с сокращением продовольственных запасов и отрицательным воздействием на окружающую среду). Причина расщепления понятий состоит, с одной стороны, в том, что происходит одностороннее раскрытие явлений и свойств объектов в процессе преподавания различных учебных предметов, с другой – она является результатом различной трактовки изучаемых понятий в различных учебных дисциплинах. На уроках физики учащимся разъясняется, что к веществу относятся формы материи, состоящие из частиц, имеющих массу покоя (коллоидные частицы, кристаллы, молекулы, атомы, ионы, элементарные частицы). В процессе изучения курса физики у школьников формируется представление о непрерывной связи физических полей с частицами вещества и их взаимопревращениях.

В учебнике химии Г.Е. Рудзитаса, Ф.Е. Фельдмана [12] вещество определяется как «то, из чего состоят физические тела». Данное определение, как справедливо отмечает В.Я. Шевцов [14, с. 24], обладает рядом недостатков. Во-первых, оно не соответствует требованиям логики, которые она предъявляет к понятиям. Так, в логике понятием называется «целостная совокупность суждений, т. е. мыслей, в которых что-либо утверждается об отличительных признаках исследуемого объекта, ядром которого являются суждения о наиболее общих и в то же самое время существенных признаках этого явления» [5].

Легко убедиться в том, что в приведенном выше определении понятия «вещество» существенные признаки отсутствуют. Это не дает возможности пользоваться понятием в практической деятельности, например, распознавать вещества по их существенным признакам или устанавливать тот факт, что разные физические тела могут состоять из одного и того же вещества.

Во-вторых, обсуждаемое определение не соответствует ни одной из теорий, объясняющих строение веществ, которые изучаются в школьном курсе химии, а потому не имеет научно-теоретической основы.

В-третьих, это определение не раскрывает специфику содержания понятия «вещество», принятую в химии и изложенную в одном из авторитетных вузовских учебников химии [1, с. 11]: «Каждый отдельный вид материи, обладающий при определенных условиях постоянными физическими свойствами, например, вода, железо, сера, известь, кислород, в химии называют веществом». Еще раз подчеркнем, что в процессе преподавания весьма важно показать учащимся специфику содержания такого физико-химического понятия, как «вещество». Сделать это можно на уроках химии в 8-м классе, опираясь на известные учащимся из курса физики 7-го класса основы молекулярного учения, а также на определение понятия «вещество» как структурной формы материи, состоящей из частиц, имеющих массу покоя, отличную от нуля. Учащимся на примерах следует показать, что некоторые вещества состоят из молекул одинаковой массы (вода, кислород, азот, сахар), а другие – из молекул разной массы (воздух, молоко, водные растворы

сахара и др.). После этого необходимо подчеркнуть, что вещества, состоящие из одинаковых молекул, при определенных условиях характеризуются постоянными свойствами: плотностью, температурами плавления, кипения, отвердевания, тепло- и электропроводностью и др. Например, кислород плавится при температуре $-218,7^{\circ}\text{C}$ и кипит при $-192,98^{\circ}\text{C}$, а азот – при -210°C и $-195,8^{\circ}\text{C}$ соответственно. При определенных условиях каждое из этих веществ обладает определенной плотностью. Практика работы показывает, что учащиеся в состоянии сделать самостоятельный вывод о том, что вещества, состоящие из разных молекул, определенных физических свойств не имеют.

Весьма важно убедить учащихся в том, что вещества характеризуются как существенными, так и несущественными свойствами. К существенным относятся свойства, которые могут быть измерены физическими способами: плотность, температуры кипения и плавления, тепло- и электропроводность и др.; к несущественным – те, которые обычно невозможно измерить какими-либо физическими способами: агрегатное состояние, цвет, вкус и т. п. Таким образом может быть сформировано общее естественно-научное и технологическое понятие «вещество». На основе этого можно выработать требования к усвоению понятия «вещество» учащимися 11-го класса общеобразовательной школы.

Учащиеся должны знать:

- что вещество является одним из видов материи;
- четыре агрегатных состояния вещества (газообразное, жидкое, твердое, плазма) и их основные свойства;
- систему понятий о классификации веществ;
- о дискретности вещества, его структурных формах (молекулах, атомах, ионах, ядрах атомов, элементарных частицах);
- единицы измерения количества вещества в материальных телах;
- основы теорий строения вещества, в том числе строения органических веществ;
- формулировку закона сохранения массы вещества;
- о физических, химических, технологических свойствах вещества;
- об областях применения веществ, находящихся в различных агрегатных состояниях, в преобразовательной деятельности человека.

Учащиеся должны уметь:

- применять знания о веществе, полученные на уроках естественно-научного цикла (физики, астрономии, физической географии, химии, биологии), в процессе преобразовательной деятельности (на уроках технологии, кружковых занятиях, в быту);
- изображать одну из возможных схем иерархии уровней организации вещества на основе представления о том, какие состояния вещества изучаются физикой, астрономией, химией, биологией.

В заключение подчеркнем, что на современном этапе функционирования образовательных учреждений формирование целостной системы знаний у обучаемых невозможно без реализации межпредметных связей естественно-научных дисциплин с технологией.

Литература

1. **Глинка, Н.Л.** Общая химия / Н. Л. Глинка. – Л.: Химия, 1974. – С. 11.
2. **Дышлевый, П.С.** Естественно-научная картина мира как форма синтеза знания / Синтез современного научного знания / П. С. Дышлевый. – М.: Наука, 1973.
3. **Ефименко, В.Ф.** Физическая картина мира и мировоззрение / В. Ф. Ефименко. – Владивосток: Изд-во ДГУ, 1997.
4. **Кедров, Б.М.** Предмет и взаимосвязь естественных и технических наук / Б. М. Кедров. – М., 1967.
5. **Кондаков, Н.И.** Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – М.: Наука, 1976.
6. **Копнин, П.В.** Введение в марксистскую гносеологию / П. В. Копнин. – Киев, 1966. – С. 22.
7. **Лотман, Ю.М.** Тартуско-московская семиотическая школа / Ю. М. Лотман. – М.: Гнозис, 1994. – С. 17.
8. **Мансуров, А.Н.** Естественно-научная картина мира: программа курса / А. Н. Мансуров // Наука и школа. – 1998. – № 4. – С. 4–5.
9. **Мостепаненко, М.В.** Физическая картина мира, философское развитие физики / М. В. Мостепаненко // Методологические проблемы взаимосвязи и взаимодействия наук. – Л., 1970.
10. **Мостепаненко, М.В.** Философия и методы научного познания / М. В. Мостепаненко. – Л.: Лениздат, 1972.
11. **Психология:** Учебник для пединститутов / под ред. Л.А. Смирнова и др. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 261.
12. **Рудзитис, Г.Е.** Химия: неорганическая химия / Г. Е. Рудзитис, Ф.Г. Фельдман. – М.: Просвещение, 1991.
13. **Холинчер, В.** Человек в научной картине мира / В. Холинчер. – М., 1971.
14. **Шевцов, В.Я.** О понятии «вещество» в школьном курсе химии / В. Я. Шевцов // Химия в школе. – 1998. – № 7. – С. 24.
15. **Шубас, М.Л.** Инженерное мышление и научно-технический прогресс: стиль мышления, картина мира, мировоззрение / М. Л. Шубас. – Вильнюс, 1982.

УДК 378+372.016:796

А. Г. Поливаев, И. Н. Григорович

ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ РЕЙТИНГОВОГО КОНТРОЛЯ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Потребность в специалистах, качественно работающих с подрастающим поколением, очень высока. Учитель-предметник должен уметь сформировать знания, умения, мотивы, потребности. Одной из потребностей современного общества должна являться потребность в здоровом образе жизни, крепком здоровье. Кто как не педагог или классный руководитель (а не только педагог по физической культуре) должны своим отменным здоровьем и физическим состоянием показывать ученикам преимущества здорового об-

раза жизни, формировать положительное отношение к занятиям физическими упражнениями.

При всем многообразии средств и методов повышения уровня физической подготовленности студентов в процессе физического воспитания многие авторы отмечают падение интереса к занятиям физической культурой к старшим курсам, снижение уровня здоровья и уровня физической подготовленности студентов к 3-4-му курсу [6, 2]. Один из подходов к решению данной проблемы видится нами в реформировании системы контроля в физическом воспитании студентов вуза. В диссертационном исследовании С.П. Мироновой [3] раскрывается вопрос о применении мониторинговой оценки в физическом воспитании студентов технического вуза. Есть опыт применения рейтинговой оценки в физкультурных вузах по спортивно-педагогическим дисциплинам – плавание, легкая атлетика [7, 9], но данные системы оценки включали виды работ, косвенно относящиеся к физическому воспитанию студентов, такие как написание рефератов, докладов, ответы на тесты, проведение занятий и соревнований по виду (методическая и инструкторская подготовка), т. е. рейтинговая система оценки помогала эффективно овладевать материалом, но не повышать уровень здоровья.

Вопрос об эффективности влияния рейтинговой системы контроля на уровень здоровья и физической подготовленности рассматривался такими авторами как В.В. Бородин, С.Н. Герасимов, В.А. Цимбалюк [1], В.М. Наскалов [4], В.В. Шевцова [9]. В.В. Бородин с соавторами показали, что при внедрении рейтингового контроля в процесс физического воспитания студентов технического вуза «возросла объективность и определенность в части зачетных оценок, повысилась активность студентов на учебных занятиях и улучшилась их успеваемость» [1, с. 8], но как улучшилась успеваемость и что понимается под успеваемостью – не ясно. По результатам исследования В.М. Наскалова выяснилось, что при внедрении рейтингового контроля по ППФП «рейтинг в среднем увеличился у 31,7% студентов, а выполнение контрольных нормативов по физической подготовленности улучшилось на 7,4%» [4, с. 56]. Кроме этого, оказалось, что на некоторых факультетах «у студентов наблюдалось улучшение посещаемости занятий и своевременность сдачи зачетных нормативов, более активное участие в соревнованиях, но значительного улучшения физического состояния не выявлено» [4, с. 57]. Мы считаем, что это вполне объяснимо. Ведь рейтинг можно повысить за счет участия в судействе и организации соревнований, за счет овладения инструкторскими навыками и т. п., но от этого уровень физической подготовленности и уровень здоровья существенно не улучшатся. Мы считаем, что реально эффективность рейтинговой системы контроля можно оценить по статистически значимому приросту показателей физических качеств, а также по степени включения студентов в дополнительную самостоятельную физкультурно-спортивную деятельность – участие в соревнованиях, посещение секций, самостоятельные занятия физическими упражнениями.

Приказ Министерства образования от 11.07.2002 №2654 «О проведении эксперимента по введению рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов» потребовал разработки новых технологий оценивания умений студентов. Таким образом, проблема исследования определяется возникшим противоречием между потребностью современного высшего обра-

зования в реформировании системы контроля, в том числе и в физическом воспитании, и слабой разработкой вопроса о наиболее эффективных методах контроля в процессе физического воспитания студентов вуза.

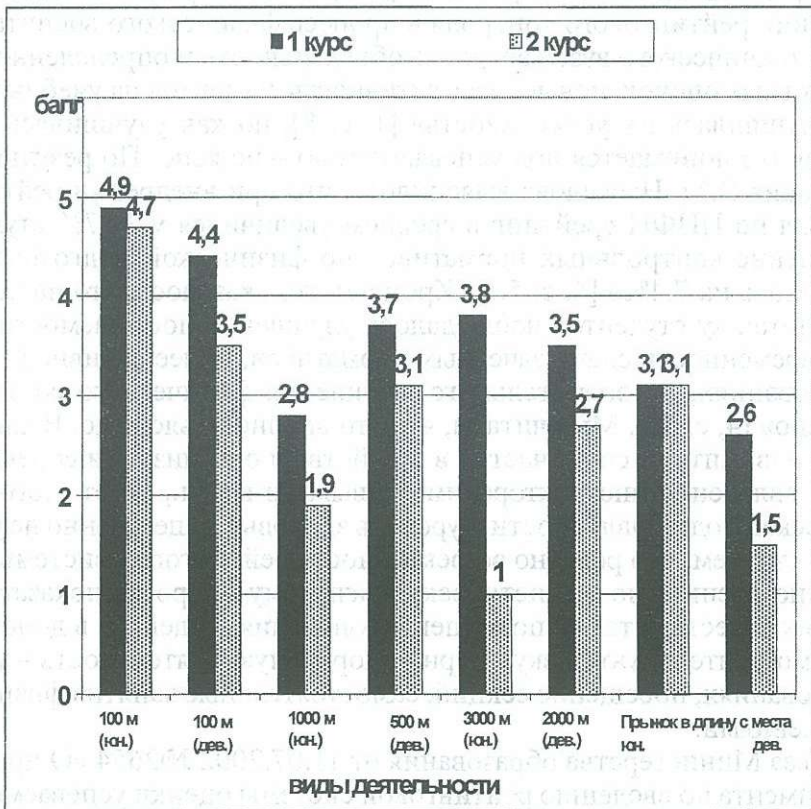
Исследования, проведенные со студентами ИГПИ им. П.П. Ершова в 1998 г., подтвердили общую тенденцию, что уровень развития основных физических качеств был невысок [8, с. 21]: у юношей – 2,4 (1-е курсы) и 2,8 балла (2-е курсы); у девушек – несколько выше: 3,2 (1-е курсы) и 3,0 балла (2-е курсы). К тому же при изучении динамики показателей оказалось, что от курса к курсу на всех факультетах наблюдается ухудшение показателей развития физических качеств.

Аналогичное исследование 2000 г., в котором участвовали 236 юношей и 403 девушки 1-х и 2-х курсов ИГПИ им. П.П.Ершова, показало [5, с. 8, 9], что исходный уровень развития физических качеств студентов-первокурсников выше среднего (табл.1), но к окончанию второго курса эти показатели падают (рисунок).

Таблица 1

Средний показатель физической подготовленности студентов ИГПИ в 2000 г., баллов

Испытуемые	1-е курсы	2-е курсы
Юноши	3,6	2,7
Девушки	3,5	2,6



Показатели физической подготовленности студентов ИГПИ им. П.П. Ершова в 2000 г.

До 2001/02 учебного года зачет студентам по физическому воспитанию выставлялся традиционно в соответствии с программой по физической культуре для педагогических вузов, т. е. студенты должны иметь не более 15% пропусков занятий и сдать все нормативы на оценку не ниже 2 баллов.

В 2001 г. в процесс физического воспитания студентов ИГПИ нами была внедрена рейтинговая система контроля, которая учитывала посещаемость, результаты сдачи нормативов, дополнительную физкультурно-спортивную деятельность. Отличительной особенностью этой системы являлась возможность выбора, т. е. в итоговый рейтинг студента шла сумма трех обязательных тестов, и три лучших теста выбирались из пяти оставшихся. Дополнительные баллы можно было набрать за счет участия в дополнительной физкультурно-спортивной деятельности. Таким образом, студент сам был волен выбирать, за счет чего он будет набирать рейтинг. В начале 2002/03 учебного года нами было проведено тестирование всех студентов 1-х курсов по определению уровня развития основных физических качеств. Выяснилось, что уровень физической подготовленности студентов и студенток ИГПИ выше среднего – соответственно 3,47 и 3,48 балла, а наиболее подготовленными оказались студенты физико-математического факультета и студентки биолого-географического и физико-математического факультетов – соответственно 4,23 и 3,69 балла (табл. 2). Именно эти группы студентов стали объектом нашего наблюдения, так как общеизвестно, что чем выше уровень физической подготовленности, тем сложнее его повысить.

Таблица 2

**Результаты тестирования студентов и студенток 1-х курсов набора
2002/03 учебного года (первый семестр)**

Факультет	Кросс, мин, с	100 м, с	Отжим	Прыжок, см	500 м, мин, с	Средняя оценка, баллов
ФМФ (ю)	12,31	13,64	10,40	237,0	3.28,30	4,23
ФМФ (д)	11,25	16,67	21,00	169,9	2.00,83	3,69
ФРЯиЛ (д)	11,36	17,57	17,50	166,0	2.04,83	3,22
ПИМНО	11,22	17,09	17,30	162,3	1.58,50	3,41
ФТиП (д)	10,54		19,40	161,9	2.00,90	3,61
ФТиП (ю)	13,49		8,140	214,2	3.34,90	3,25
ПиМДО	11,19	17,67	18,43	163,4	2.09,90	3,21
БГФ (д)	10,59	17,54	20,84	164,9	1.59,70	3,69
БГФ (ю)	12,42	14,04	11,42	226,6	3.33,80	3,60
ФИЯ (д)	10,44	17,14	20,70	160,0	2.06,20	3,56
ФИЯ (ю)	14,22	14,08	11,00	207,0	3.37,00	2,74
Среднее по юношам	13,21	13,92	10,24	221,2	3.33,50	3,47
Среднее по девушкам	11,11	17,28	19,70	165,5	2.02,98	3,48

Занятия проходили традиционно в соответствии с программой по физической культуре для вузов. Изменилась лишь система выставления зачета, т. е. студенты набирали рейтинговые баллы, а набравшие к концу семестра 30 и более баллов получали зачет автоматически. Значительно сократилось число пропусков занятий, так как за каждый пропуск из рейтинга вычитался 1 балл. Возросла активность на занятиях, особенно при сдаче контрольных нормативов. Студенты более охотно стали принимать участие в спортивных соревнованиях и мероприятиях. В конце четвертого семестра было проведено итоговое тестирование уровня развития физических качеств студентов и студенток физико-математического факультета и студенток биолого-географического факультета (табл. 3).

Таблица 3
**Результаты тестирования студентов и студенток набора
 2002/03 учебного года (четвертый семестр)**

Факультет	Кросс, мин, с	100 м, с	Отжим	Прыжок, см	500 м, мин, с	Средняя оценка, баллов
ФМФ (ю)	12.12,02	13,62	12,85	239,4	3.18,0	4,61
ФМФ (д)	11.09,00	17,65	21,59	170,7	1.57,9	4,04
БГФ (д)	10.40,20	16,93	25,48	171,5	1.55,0	4,41

Сравнительный анализ полученных данных показал, что показатели развития основных физических качеств улучшились во всех трех группах обследуемых, кроме показателя в беге на 100 м у девушек физико-математического факультета. Подробные сравнения показателей приведены в табл. 4.

Таблица 4
**Динамика показателей развития основных физических качеств
 студентов и студенток ИГПИ**

Тесты	Семестр	ФМФ (ю)	ФМФ (д)	БГФ (д)
Кросс 2000 м (д), 3000 м (ю), мин, с	1	12.31,2	11.25,0	10.59,3
	4	12.12,2	11.09,0	10.40,2
Изменения, %		2,53	0,72	1,38
Бег 100 м, с	1	13,64	16,67	17,54
	4	13,62	17,65	16,93
Изменения, %		0,15	-	3,48
Прыжок в длину с места, см	1	237,0	169,9	164,9
	4	239,4	170,7	171,5
Изменения, %		1,01	0,47	4
Отжимания (д), Подтягивания (ю)	1	10,40	21,00	20,84
	4	12,85	21,59	25,48
Изменения, %		20,20	2,81	22,30
Бег 500 м (д), 1000 м (ю), мин, с	1	3.28,30	2.00,83	1.59,70
	4	3.18,00	1.57,90	1.55,00
Изменения, %		4,94	2,40	3,93

Результаты нашего исследования показали не только увеличение рейтинга студентов и средней оценки сдачи нормативов, но и улучшение показателей развития основных физических качеств в течение четырех семестров обучения. Особенно возросли показатели в беге на средние и длинные дистанции (500 – 3000 м), а также в подтягивании и отжимании.

Таким образом, применение рейтингового контроля в физическом воспитании привело к улучшению показателей развития физических качеств, уменьшению пропусков занятий.

Литература

1. **Бородин, В.В.** Организация модульно-рейтинговой системы обучения на кафедре физического воспитания / В.В. Бородин, С.Н. Герасимов, В.А. Цимбалюк // Проблемы высшего технического образования: межвуз. сб. науч. тр. / под общ. ред. А.С. Вострикова. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2001. – Вып.21: Концептуальные основы физического воспитания в техническом университете. – С. 8 – 9.

2. **Матузов, Л.Е.** Формирование положительного отношения студентов к самостоятельным занятиям физическими упражнениями: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Е. Матузов. – Тюмень, 2003. – 22 с.

3. **Миронова, С.П.** Педагогический мониторинг как условие повышения эффективности управления процессом физического воспитания студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.П.Миронова. – Тюмень, 2004. – 27 с.

4. **Наскалов, В.М.** Особенности организации рейтингового контроля в процессе профессионально-прикладной физической подготовки студентов вузов / В.М.Наскалов // Теория и практика физической культуры. – 2002. - №10. – С. 55-59.

5. **Поливаев, А.Г.** Совершенствование системы оценки в процессе физического воспитания в ИГПИ им. П.П. Ершова / А.Г. Поливаев, И.Н. Григорович // Вузовская физическая культура и студенческий спорт: материалы межвуз. науч.-практ. конф., 28-29 мая 2003 г. / под ред. И.Н. Григоровича. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2003. – С. 6 – 12.

6. **Попенченко, В.В.** Пути повышения эффективности учебного процесса по физическому воспитанию студентов в вузе: метод. пособие для преподавателей вузов / В.В. Попенченко. – М.: Высш. шк., 1979. – 125 с.: ил.

7. **Смышнов, К.М.** Рейтинговая технология оценки в профессиональной подготовке студентов факультета физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук / К.М.Смышнов. – Ставрополь, 2004. – 23 с.

8. **Совершенствование системы физического воспитания в ИГПИ имени П.П. Ершова с учётом показателей физической подготовленности студентов / И.Н. Григорович, Н.И. Санникова, А.Н. Родионов, А.И. Найдёнов // Ершовские чтения: тез. докл. и сообщ. науч. конф. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П.Ершова, 1998. – С. 20-23.**

9. **Шевцова, В.В.** Влияние модульно-рейтинговой технологии обучения на качество учебных достижений студентов (на примере спортивно-педагогической дисциплины «Плавание»): автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.В.Шевцова. – Тюмень, 2003. – 24 с.

И.М. Кунгурова

ФОМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Радикальные изменения, происходящие в современном обществе, его высокий динамизм развития, техническое переоборудование общественно-го производства, внедрение принципиально новых технологий поставили общее и профессиональное образование перед необходимостью воспитания творческой личности, способной самостоятельно воспринимать и оценивать новую информацию, принимать решения, генерировать новые профессиональные идеи.

Для педагогической науки это обуславливает актуальность проблемы формирования гармонично развитой творческой личности. Подготовка учителя иностранного языка качественно новой формации – не узкого специалиста-предметника, а универсально образованного педагога, обладающего широкой общей и профессиональной культурой, богатым личностно-творческим потенциалом, готового к проявлению творческой активности, является сегодня одной из важнейших задач высшей школы.

Будучи сложным культурно-историческим явлением и важным феноменом жизнедеятельности человека, творчество с давних пор привлекало внимание философов, ученых, художников, педагогов. Так, в философской и психолого-педагогической литературе творчество трактуется как «деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее» [9, с. 670], как «деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей» [5, с. 351], как «высшая форма активности и самостоятельной деятельности человека» [6, с. 215].

В XIX–XX вв. появилось новое направление в психологии – психология творчества, где особое место отводилось творческому мышлению. Одним из первых попытался исследовать природу творческого мышления Дж. Гилфорд, который выделил четыре его особенности: оригинальность высказываемых идей, стремление к интеллектуальной новизне; семантическая гибкость; образная адаптивная гибкость; семантическая спонтанная гибкость. Особыми объектами исследования стали психологический процесс созида-ния нового и совокупность характерных для творческой личности психи-ческих качеств и свойств. Первоначально под творческими способностями подразумевалось качество человека, выраженное у разных людей в разной степени, ради оценки которого были разработаны тесты интеллекта. Дей-ствительно, в общей совокупности психических качеств и свойств челове-ка интеллект занимает ведущее место. Б.Г. Ананьев относил его к основ-ным ресурсам личности.

Одни исследователи считали, что мышление как ядро творческих спо-собностей является врожденным свойством (Платон, Декарт, Дж. Гауэн и др.). Другие ученые считают развитие творческого мышления вполне воз-можным. Но в любом случае способности к интеллектуальному творчеству

понимались так: чем выше уровень умственных способностей, тем больше творческая отдача человека, но оказалось, что эти два показателя часто не коррелируют между собой. В результате выявилась невозможность измерения творческого потенциала с помощью так называемого коэффициента IQ.

В то же время в отечественной психологии сформировалось направление, согласно которому общим фундаментальным качеством человека как субъекта является его активность, в том числе активность творческая, интеллектуальная. При этом само творчество – высшее проявление активности, а интеллектуальная активность обеспечивается практически всеми ресурсами личности. Интеллектуальная активность, пишет Д.Б. Богоявленская, – «это свойство целостной личности, отражающее процессуальное взаимодействие познавательных и мотивационных факторов в их единстве» [1, с. 194]. Наиболее важной качественной характеристикой интеллектуальной активности Д.Б. Богоявленская считает интеллектуальную инициативу, в соответствии с чем выделяет три качественных уровня интеллектуальной активности: стимульно-продуктивный (пассивный), эвристический и креативный [2, с. 74, 75]. Главным показателем первой группы студентов является отсутствие интеллектуальной инициативы. Она проявляется у «эвристов», а еще в большей степени – у «креативов», причем представляет собой интегральное системное образование, зависимое и от умственных способностей, и от мотивационной структуры личности. Таким образом, интеллектуальная активность обеспечивается мотивацией, которая и определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности. Благодаря мотивации приводятся в соответствие цель деятельности и средства ее достижения, достигается целесообразность и осмысленность действий в целостном поведенческом акте личности.

Творческий потенциал любого человека характеризуется рядом признаков. Существуют различные перечни таких признаков. Одни авторы выделяют способность личности замечать и формулировать альтернативы, подвергать сомнению очевидное, избегать поверхностных формулировок; умение вникнуть в проблему, оторваться от реальности, увидеть перспективу; способность отказаться от ориентации на авторитеты и др. Другие относят к признакам творческой личности способность к быстрому переключению мыслей, к критичности мышления, к переносу решений, овладению достаточно большим объемом систематизированных знаний, упорядоченность знаний и т. д. Третьи авторы считают личность творческой, если в ее характеристике присутствует креативность, определяемая как один из факторов, способствующих раскрытию потенциала человека и помогающих найти неординарные пути выхода из сложившихся ситуаций.

По определению А. И. Субетто, понятие «креативность» включает в себя умение творчески мыслить и находить оригинальные решения жизненных проблем; решать творческие задачи в профессиональной области деятельности; управлять психологической инерцией мышления, принимать решения в условиях риска; знание законов логики и эвристических приемов мышления и др.

В настоящее время в описании креативности выделяются четыре основных аспекта: креативный продукт; креативный процесс; креативная личность; креативная среда. Креативные продукты – это новые решения про-

блем в тех или иных областях науки и практики. Особенность креативного процесса – его оригинальность, адекватность задаче и самостоятельность. В качестве исходных компонентов креативности некоторые авторы выделяют способности личности, обеспечивающие продуктивный, творческий процесс решения мыслительной задачи. Дж. Гилфорд выделил 16 способностей, характеризующих креативность (беглость мысли, гибкость мысли, оригинальность, любознательность, способность к разработке гипотезы, иррелевантность, фантастичность и др.), и объединил эти факторы под общим названием «дивергентного мышления».

Исключительно важной в этой связи является такая организация работы со студентами в системе их подготовки, которая способствовала бы появлению, созданию и формированию внутренних мотивов каждого к творчеству.

Творческий потенциал человека – это многомерное комплексное явление, поэтому подход к изучению творческой личности определяется Е. Л. Яковлевой как синтетический [10, с. 145]. Е. Л. Яковлева, демонстрируя своеобразный подход к изучению и развитию творческого потенциала, под творческой личностью понимает личностную характеристику, реализацию человеком собственной индивидуальности, что и является творческим актом. Характеристики творческой личности не предметны, а процессуальны, так как творчество – это процесс выявления собственной индивидуальности. Что касается развития творческой личности, то Е. Л. Яковлева считает необходимым иметь дело с эмоциональным содержанием: «В качестве основного принципа развития творческого потенциала мы выдвигаем принцип трансформации когнитивного содержания в эмоциональное» [11, с. 27].

Основной процессуальной характеристикой творческой личности является то, что она разворачивается в процессе субъект-субъектного взаимодействия и всегда в той или иной форме адресована другому человеку. В сфере образования реализация человеческой индивидуальности – существенный фактор повышения результативности образовательного процесса и развития творческого потенциала его участников. Но вряд ли правомерно творчество связывать с процессуальной стороной реализации человеческой активности, хотя именно она издавна привлекала внимание исследователей. Так, Г. Уоллес выделил четыре фазы творческого процесса: подготовку, созревание, озарение и проверку. Центральным моментом творческого процесса считалось озарение – интуитивное схватывание искомого результата.

Классификации фаз творческого процесса, предлагаемые различными психологами, по мнению Я. А. Пономарева, «в той или иной мере отличаются друг от друга, хотя в общем виде схожи» [8, с. 62]: первая фаза (сознательная работа) – подготовка; вторая фаза (бессознательная работа) – созревание; третья фаза (переход бессознательного в сознание) – вдохновение; четвертая фаза (сознательная работа) – развитие идеи, ее окончательное оформление и проверка.

Студент строит свою деятельность в соответствии с общими правилами эвристического поиска: анализирует ситуацию; проектирует результат в соответствии с исходными данными; анализирует имеющиеся средства, необходимые для проверки предположения и достижения искомого результата; оценивает полученные данные; формулирует новые задачи. Следовательно, творческая деятельность студентов складывается из следующих эта-

пов: возникновение замысла, его проработка, преобразование замысла в идею – гипотезу, поиск способа воплощения замысла и идеи. Но без специальной подготовки и знаний успешное творчество невозможно. Только эрудированный и имеющий специальную подготовку студент на основе анализа возникающих ситуаций и осознания сущности проблемы путем творческого воображения и мысленного эксперимента способен найти новые пути и способы ее решения. В сфере личности творчество проявляется как самореализация студента на основе осознания себя творческой индивидуальностью, определение индивидуальных путей и построение программы самосовершенствования.

Применительно к процессу обучения иностранному языку как педагогической специальности мы считаем необходимым обратить внимание на следующее. Возможности проявления творческого потенциала студентов различны в процессе овладения языковой, коммуникативной или методической компетенцией. В первом случае предусматривается овладение произносительными нормами иностранного языка, достаточным лексическим запасом и умениями правильно в грамматическом отношении строить и воспринимать речь на иностранном языке. Даже на продвинутом этапе овладения иностранным языком возможности творческого подхода к использованию иноязычных средств являются ограниченными, хотя и имеют место индивидуальные предпочтения в выборе и использовании лексических и грамматических средств, что зависит от индивидуальности студента.

В процессе овладения коммуникативной компетенцией открывается широкий простор для проявления творческого потенциала студента. К тому же в педвузе речь идет об овладении педагогическим общением, которое предъявляет повышенные требования к творческим способностям, коммуникативной культуре и выносливости как преподавателя, так и самих студентов – будущих учителей, поскольку профессионально-педагогическое общение носит интенсивно-преобразующий, а не информационно-потребительский характер. В. А. Кан-Калик отмечает, что наиболее плодотворным стилем педагогического общения является общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью и дружеского расположения, что предполагает наличие у школьного учителя достаточно высокого уровня общительности и инициативы как способа управления межличностным общением и совместной учебной деятельностью.

Таким образом, подлинный профессионализм учителя подразумевает наличие у него творческих способностей, творческой активности, а его творческая деятельность – достижение творческих результатов. Соответственно, профессиональная подготовка учителя иностранного языка предусматривает актуализацию и развитие творческой активности студентов на занятиях по иностранному языку, накопление у них творческого потенциала.

Итак, под развитием творческой активности студентов на занятиях по иностранному языку следует понимать целенаправленную реализацию индивидуальности студента в процессе овладения творческим компонентом иноязычной речевой деятельности, педагогического общения и будущей педагогической деятельности на основе целого комплекса благоприятных педагогических условий и эффективных дидактических технологий.

Творческая активность будущего учителя на этапе его становления имеет ряд особенностей: начинающий педагог испытывает недостаток профессионально-педагогической культуры; студента еще не обременяют нормативные установки педагогической деятельности; у него ярко выражена индивидуальность; студент вынужден непрерывно находиться в состоянии проблемно-конфликтной педагогической ситуации; ему присуща повышенная степень напряженности и сложности в процессе разрешения проблемно-конфликтной педагогической ситуации и, наконец, начинающий учитель может успешно определить инновационные принципы в педагогической деятельности, отметить качественные изменения, будучи не скованным личностными профессиональными стереотипами.

Можно выделить три сферы творческой деятельности студентов: первая связана с осмыслением возникающих ситуаций, выбором адекватной модели и конструированием содержания и способов действия с последующей адаптацией их к своей индивидуальности; вторая реализуется во взаимодействии с людьми, в способности осуществлять психологическую саморегуляцию; третья предполагает осознание самого себя как конкретной творческой индивидуальности и определение своих личностных качеств, требующих разработки программы собственного совершенствования в системе непрерывного самообразования.

Понятие «педагогические условия» вызывает большое количество споров среди исследователей. Е.А. Ефимова предлагает опираться на определение Н. Ю. Посталюка: «педагогические условия – педагогические обстоятельства, которые способствуют или противодействуют проявлению педагогических закономерностей, обусловленных действием факторов» [3, с. 200]. Поэтому для выявления педагогических условий необходимо выделить и систематизировать факторы. С. Д. Смирнов считает понятия «условие» и «фактор» одним целым и выделяет два вида факторов: ситуативные и личностные [7 с. 150-151].

Г. М. Квитков в своих исследованиях выделяет следующие три группы факторов: внутренние (психологические), внешние (социальные микросреды студента) и педагогические факторы [3, с. 200].

Рассмотренные факторы позволили Е.А. Ефимовой выделить педагогические условия творческой самореализации будущего педагога: усиление профессиональной ментальности; непрерывное и системное приращение творческого профессионального потенциала личности будущего учителя; увеличение степени свободы профессиональной деятельности; технологическая инновационная готовность личности будущего педагога к творческой самореализации; стимулирование творческого самоосуществления. Особо следует выделить такие условия, как проектирование целостного учебно-воспитательного процесса в вузе через систему образовательных и педагогических задач; проблематизация обучения и формирование «проблемного видения»; целенаправленное формирование индивидуального стиля деятельности; развитие рефлексивной позиции преподавателей и студентов в совместной профессионально-исследовательской деятельности [3, с. 200].

По мнению Е.Л. Яковлевой, основными условиями реализации творческой активности являются: организация взаимодействия участников образовательного процесса в соответствии с принципами гуманистической психологии;

содержание программного материала; овладение психологическими средствами, позволяющими адекватно выразить свою индивидуальность. В.М. Филатов считает, что наиболее важным социально-психологическим условием является творческая атмосфера.

Можно сформулировать некоторые педагогические принципы и прямые рекомендации, уменьшающие «антитворческий» эффект любого обучения. Рекомендации, предложенные группой ученых под руководством С. Парнсо, общепризнанны в мировом научно-педагогическом сообществе: устранять внутренние препятствия творческим проявлениям; уделять внимание работе подсознания; воздерживаться от оценок; демонстрировать возможности использования аналогий для отыскания новых ассоциаций и связей; давать возможность умственной разминки; поддерживать живость воображения; контролировать воображение и фантазию; повышать восприимчивость и чувствительность; расширять фонд знаний; помогать человеку обнаружить смысл его творческой деятельности. Но перечисленные рекомендации осуществимы лишь в творческой дискуссии. Еще одна их черта — личностная включенность каждого в творчество.

Папалья и Оулдс предлагают следующие советы по развитию креативности: сознательно проявлять оригинальность и выдвигать новые идеи; не беспокоиться о мнении окружающих; не застревать в переживаниях по поводу различных предрассудков; находиться в постоянном поиске дополнительных вариантов и путей решения задачи; быть всегда открытым для дискуссии; находить объяснения любым явлениям жизни; искать необычные способы применения известных вещей и знаний; отказываться от привычных методов деятельности и разрабатывать новые подходы; стараться выдать как можно больше идей, быть объективными при их оценке [4, с. 33, 34].

В.М. Филатов предлагает соблюдать четыре правила стимулирования творческой активности: исключается критика; поощряется свободное ассоциирование; количество предлагаемых идей должно быть как можно большим; высказанные идеи разрешается комбинировать, «улучшать» идеи других членов группы.

Обобщая опыт педагогов и психологов, С.Д. Смирнов приводит ряд рекомендаций, многие из которых могут быть перенесены в условия вузовского обучения, другие преподаватель может использовать в своей консультационной работе со студентами: стремление избежать подавления интуиции ученика; формирование у учащегося уверенности в своих силах; опора на положительные эмоции; стимулирование стремления учащегося к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения; поощрение склонности к рискованному поведению; избегание формирования конформного мышления; развитие воображения и склонностей к фантазированию; формирование чувствительности к противоречиям, умения обнаруживать и сознательно формулировать их; частое использование в обучении задач открытого типа; применение проблемных методов обучения; совместная с преподавателем исследовательская деятельность; поощрение стремления человека быть самим собой, его умения слушать свое «Я» и действовать в соответствии с его «советами».

Условиями развития творческой активности, по Н.М. Трофимовой, являются доминирование активного познавательного интереса в мотивацион-

ной структуре личности обучающегося и творческий характер учебно-познавательной деятельности.

Мы тоже выявили ряд организационно-педагогических и социально-психологических условий, позволяющих максимально полно стимулировать формирование творческой активности студентов педагогического вуза в процессе обучения иностранному языку: демократизация и гуманизация системы высшего образования; альтернативность, вариативность и разумная свобода в учебной деятельности студентов; создание определенного благоприятного психологического микроклимата, так называемой среды с «творческой заряженностью»; профессиональный образец креативного поведения – личность педагога-профессионала; обогащение студентов системой знаний о творчестве; использование в образовательном процессе эффективных дидактических технологий; определение наиболее актуальных и перспективных направлений творческого поиска; оказание необходимой научно-методической помощи; самообразование; материально-техническое оснащение учебного процесса; формирование у каждого студента потребности в самоанализе и самопознании; анализ, оценка и широкое, на добровольных началах, распространение результатов творческого поиска студентов и преподавателей.

Поиск адекватных педагогических условий и дидактических технологий как средства развития творческой активности студентов педвузов на занятиях по иностранному языку привел нас к использованию целого комплекса игр. В философской и психолого-педагогической литературе игра определяется и как самостоятельный вид деятельности, направленный на воссоздание и усвоение общественного опыта, и как вид человеческой активности, имеющий свою историю развития, охватывающий практически все периоды человеческой жизни. Необходимо подчеркнуть, что на различных этапах развития человека игра, не теряя своего характерного качества (удовольствия от самого процесса игры), может выступать и в качестве средства освоения окружающего мира, и в качестве особой разновидности профессионального труда, и в качестве методов обучения, направленных на формирование и развитие у учащихся и студентов коммуникативной компетенции на родном и иностранном языках (Г.А. Китайгородская, Е.А. Маслыко, В.М. Филатов и др.).

В настоящее время в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку особое внимание уделяется созданию условий для обеспечения интенсивной речевой практики в относительно свободной творческой атмосфере, а также для сотрудничества преподавателя и студентов, самих студентов в коллективе. Реализации такого подхода способствует использование приема ролевой игры, которая обладает большими возможностями для дальнейшего совершенствования учебного процесса по иностранному языку путем формирования и активизации у обучающихся умений и навыков творческой, мыслительной, познавательной и коммуникативной деятельности. Приему ролевой игры присущи импровизация, условность игровой ситуации, социальный характер роли, стимулирование коллективно-личностного обучения, создание условий для раскрытия творческих способностей студентов.

Ролевые игры хорошо сочетаются с деловыми играми. В основе обучения с помощью деловых игр лежат такие принципы, как игровое моделиро-

вание; совместная (групповая) деятельность участников; диалогическое общение партнеров по игре; проблема, заключенная в содержании игры. Только первый принцип отражает специфику деловой игры по отношению к ролевой, в то время как остальные относятся и к тем, и к другим.

Учебная деловая игра – это практическое занятие, моделирующее различные аспекты профессиональной деятельности обучаемых и обеспечивающее условия комплексного использования имеющихся у них знаний предмета профессиональной деятельности, совершенствования их иноязычной речи, а также более полное овладение иностранным языком как средством профессионального общения и предметом изучения.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать следующий вывод. Творчество – прерогатива свободной, способной к саморазвитию личности, способ «личностного» существования. Творческая личность – это свободная личность, способная быть самой собой, слышать свое «Я». В сфере личности творчество проявляется как самореализация студента на основе осознания себя творческой индивидуальностью, как определение индивидуальных путей и построение программы самосовершенствования. Развитие творческой активности студентов на занятиях по иностранному языку – целенаправленная реализация индивидуальности студента в процессе овладения творческим компонентом иноязычной речевой деятельности, педагогического общения и будущей педагогической деятельности на основе целого комплекса благоприятных педагогических условий и эффективных дидактических технологий. Игра – одно из эффективных условий актуализации и развития творческой активности студентов.

Творческая активность студентов – важная психолого-педагогическая проблема. Изучение ее развития позволит углубить знания о феномене творчества, раскрыть преобразовательные возможности личности, а также выработать научно обоснованные рекомендации по обеспечению необходимых условий творческого развития личности студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Богоявленская, Д.Б.** Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества / Д.Б. Богоявленская // Исследование проблем психологии творчества. – М.: Наука. – 1983.
2. **Богоявленская, Д.Б.** Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов н/Д: РГУ, 1984.
3. **Ефимова, Е.А.** Педагогические условия творческой самореализации будущего педагога // XIII Ершовские чтения: межвуз. сб. науч.-метод. ст.: материалы междунар. науч.-метод. конф. (18-19 февр. 2003 г.) / под ред. В.Н. Евсеева. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2003. – С. 197–202.
4. **Кипнис, М.** Тренинг креативности / М. Кипнис. – М.: Ось-89. – 2005. – 128 с.
5. **Краткий психологический словарь** / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985.
6. **Педагогическая энциклопедия.** – М.: Сов. энциклопедия. – 1968. – Т. 4.
7. **Смирнов, С.Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Изд. центр «Академия», 2003.

8. Филатов, В.М. Развитие творческой активности студентов педколледжей и педвузов на занятиях по иностранному языку / В. М. Филатов, И. В. Гладкина // Класс. – 1998. – № 1-4. – С. 59–65.

9. **Философский энциклопедический словарь.** – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

10. Яковлева, Е.Л. Развитие творческого потенциала личности как цель образования / Е. Л. Яковлева // Мир психологии. – 1996. – № 2. – С. 145–151.

11. Яковлева, Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 20–27.

УДК 372.016:51

Т. С. Мамонтова

ПРИЕМЫ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

На современном этапе развития общества в корне меняется взгляд на систему педагогической и методической подготовки будущих учителей в педвузах. Готовность к будущей профессиональной деятельности должна исходить от самого студента и не может быть определена или тем более навязана извне преподавателями педвузов. Студенту можно только помочь, предоставляя возможность овладеть определенными педагогическими знаниями и методическими умениями. Таким образом, следует не передавать обучающемуся готовую информацию или делать ссылки на конкретные источники ее получения, а обучать его самостоятельно решать поставленные преподавателем проблемы, а затем, в последующей профессиональной деятельности, и самому ставить их перед собой и решать исходя из заданных условий.

Прежде чем будущий педагог приступит к формированию творческой, инициативной, умеющей самостоятельно мыслить и добывать необходимую информацию личности своего воспитанника, ему самому неизбежно надо приобрести вышеперечисленные качества. А это наиболее рационально может быть достигнуто только в процессе активной учебно-методической деятельности.

Одним из основных показателей успешного овладения студентом по окончании педвуза набором педагогических и методических умений и навыков является уровень его профессиональной компетентности.

Анализ подходов к определению понятия «профессиональная компетентность учителя математики» различных авторов (В.А. Алагорцев, Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, Т.Г. Браже, Б.С. Гершунский, М.И. Дьяченко, И.Ф. Исаев, Н.И. Кузнецова, А.К. Маркова, А.И. Мищенко, А.И. Пискунов, Е.В. Попова, В.В. Слостенин, Е.Н. Шиянов и др.) позволяет сделать вывод о его многосторонности. Содержание данного понятия можно представить структурной схемой, представленной на рисунке.



Структурная схема содержания понятия «профессиональная компетентность учителя математики»

Профессиональная компетентность учителя математики подразделяется на виды (предметно-математическая, психолого-педагогическая, методическая и пр.). Для учителя-предметника ведущим видом его профессиональной компетентности является методическая компетентность.

Оценка уровня методической компетентности выпускника педвуза при проведении итоговой аттестации по курсу «Теория и методика обучения математике» может определяться по аналогии с официально существующими для школьных учителей категориями:

1. Методическая грамотность (умение решать стандартные методические задачи на репродуктивном уровне).
2. Методическая компетентность (умение действовать адекватно, самостоятельно и ответственно в зависимости от возникшей педагогической ситуации, решать методические задачи на обязательном уровне).
3. Методическая культура (умение творчески воспринять, понять и преобразовать создавшуюся педагогическую ситуацию, умение решать методические задачи в нестандартных условиях на уровне возможностей).

Одна из основных задач курса «Теория и методика обучения математике» связана с формированием у студентов системы методических знаний, умений и навыков, необходимых для применения в практической педагогической деятельности учителя математики.

Поскольку решение ежедневно встающих перед педагогом методических задач заключается в выполнении определенных методических действий,

направленных на достижение необходимого результата, целью нашего исследования стало совершенствование процесса обучения студентов курсу «Теория и методика обучения математике» на основе использования наиболее рациональных способов и процедур выполнения тех или иных методических действий.

По аналогии с определением учебного приема Е.Н. Кабановой-Меллер [3], назовем приемом учебно-методической деятельности студента наиболее рациональный способ его учебной деятельности или систему действий, выполняемых в определенном порядке с целью решения той или иной учебно-методической задачи.

Таким образом, возникла идея включения в процесс обучения курсу «Теория и методика обучения математике» системы приемов учебно-методической деятельности студента.

Как показали результаты проведенного нами на базе Ишимского педагогического института исследования, владение приемом вносит в умственную деятельность студента некоторую направленность на решение определенного класса методических задач, логическую последовательность в решении частных методических задач, на которые может быть расчленена более сложная задача.

Известно, что для успешного овладения любым приемом крайне важна активность обучаемого в составлении этого приема, его самостоятельная поисковая деятельность. Это положение и послужило основой для организации процесса обучения студентов приемам учебно-методической деятельности в курсе «Теория и методика обучения математике».

Все теоретические положения, которые служат основой для того или иного приема, изложены в основных учебниках по методике преподавания математики [1, 2, 4, 5, 7]. Там же показаны и образцы решения наиболее типичных методических задач, снабженные пояснениями. Сами же приемы в явном виде ни в одном из проанализированных нами учебников не сформулированы. Они формируются в основном в процессе выполнения упражнений, вырабатываются в итоге активной деятельности студентов.

Как показывают методические исследования, результаты обучения в значительной степени зависят от конкретной методики обучения, которую применяет преподаватель в каждом отдельном случае. В частности, как показывает практика, результаты изучения курса «Теория и методика обучения математике» зависят от методики обучения студентов в процессе решения методических заданий.

Обычно в ходе преподавания цель усвоения того или иного приема (если таковой имеет место на занятии) не выделяется в качестве специальной учебной задачи; студенты осваивают прием неосознанно, механически, в силу лишь неоднократного возвращения к аналогичным ситуациям. В ходе занятия упражнения выполняются без комментариев, а если и даются разъяснения, то они носят недостаточно общий характер. Необходимо, чтобы действия, которые должны быть выполнены в ходе решения той или иной учебно-методической задачи, предстали перед студентами в явном виде. Именно преподаватель должен при обучении приему сформулировать учебно-методическую задачу, придать деятельности студентов целеустремленность, целенаправленность, помочь учащимся выделить систему общих указаний, служащих в качестве ориентиров при выполнении аналогичных заданий.

Активное участие обучаемого в поиске приема решения некоторого класса учебно-методических задач обеспечивает осознание логической структуры приема, понимание его теоретической основы, а также естественное непроизвольное запоминание входящих в него действий. Кроме того, студенты приучаются организованно думать, планировать свою работу, т. е. у них вырабатываются важные качества педагога и создается определенная база для выработки умения искать самостоятельно нетрадиционные пути решения новых педагогических и методических задач.

Итак, система упражнений, предлагаемых студентам на занятии, должна обеспечивать возможность их активного участия в конструировании приема решения рассматриваемого класса учебно-методических задач.

Применение любого приема предполагает выполнение некоторой последовательности действий, т. е. необходимо умение выполнять эти действия, а значит, владеть приемами выполнения этих действий. Так, например, для овладения приемом разработки методики изучения нового математического понятия требуется умение организовывать этап введения математического понятия, этап усвоения математического понятия и этап закрепления математического понятия. Членение приема на его составные части зависит, во-первых, от содержания изучаемого материала, т. е. от особенностей методической задачи, для решения которой конструируется прием, а во-вторых, от состояния предшествующих знаний и умений студентов. Например, при разработке фрагмента урока определенного типа достаточно, вообще говоря, указать перечень приемов, которые могут в этом случае пригодиться.

Очевидно, что для успешного овладения некоторым новым приемом учебно-методической деятельности необходимо прочное владение всеми приемами, входящими в него в качестве составных частей. Чаще всего сначала изучаются частные приемы учебно-методической деятельности, затем на их основе вводится общий прием, включающий изученные приемы как составные. В другом случае обучение частным приемам может быть отделено от знакомства с общим значительным промежутком времени. Отсюда ясно, что для успешного овладения студентами новым приемом необходимо своевременно организовать повторение ранее усвоенных приемов, входящих в новый в качестве составных частей. Реализовать это условие возможно только через систему упражнений, так как только через упражнения можно научиться применять что-нибудь на практике или восстанавливать утраченный навык.

Таким образом, система упражнений, предлагаемых студентам на занятии, должна обеспечивать усвоение и необходимое повторение каждого из приемов, входящих в качестве составных частей в формируемый прием.

Предположим, что изучаемый учебно-методический прием уже введен: разобраны упражнения подготовительного, «поискового» характера, выделена последовательность действий, с помощью которых следует решать рассматриваемую методическую задачу, разобран образец решения задачи с использованием нового приема. Теперь основное внимание должно быть уделено усвоению приема, формированию умения его применять. Для этого требуется последовательная систематическая работа по выполнению специально подобранной системы упражнений. Первые упражнения, направ-

ленные на обучение применению приема, должны быть элементарными, «прозрачными», так чтобы дополнительные осложнения не отвлекали внимание от основного вопроса, подлежащего усвоению в данный момент. Пренебрежение этим условием, как правило, приводит к тому, что значительная часть студентов так и не овладевают полностью формируемым приемом и постоянно затрудняются в его применении в последующем курсе. Принципиально важно поэтапное (без преждевременного свертывания) выполнение всех составляющих действий, входящих в данный прием, название вслух каждого этапа.

Сложность заданий должна нарастать постепенно и систематически. При этом необходимо иметь в виду следующее: так как при составлении упражнений путем варьирования компонентов, входящих в задание, можно добиться весьма большого разнообразия и значительной степени трудности выполнения задания, то необходимо с самого начала определить тот уровень, который должен быть достигнут при обучении приему. При определении конечного уровня полезен анализ тех ситуаций, в которых данный прием может быть использован.

При формировании умения применять какой-либо учебно-методический прием полезно с какого-то этапа начать чередовать выполнение упражнений по применению приема с изучением нового материала или с решением методических задач по другой тематике. Это позволит растянуть формирование приема на более продолжительное время, обеспечивая тем самым возможность совершенствования умения с учетом новых ситуаций.

Это означает, что система упражнений, направленная на формирование умения применять прием, должна строиться по принципу систематичности, постепенного нарастания сложности, причем она должна содержать число заданий, достаточное для достижения требуемого уровня овладения приемом.

Следующим важным требованием для успешного и полноценного формирования приема учебно-методической деятельности является требование содержательного его применения в последующем материале курса. Прием может найти применение как в теории, так и в системе упражнений. Как уже было сказано, при правильно построенной системе упражнений изученные приемы могут находить применение во все новых ситуациях. Тем самым приобретенные ранее знания будут получать подкрепление, углубляться, обобщаться. Изучение нового при такой организации обучения сочетается с «непрерывным» повторением пройденного. Упражнения, с помощью которых осуществляется «непрерывное» повторение, должны содержаться в тех местах курса, где они способствуют логическому развертыванию системы упражнений, где их появление естественно. Говорящим примером здесь является система заданий, посвященная разработке конспектов уроков разных типов (урок объяснения нового материала, урок закрепления изученного, урок обобщения и систематизации знаний, умений и навыков и пр.), где необходимо применяется целая система общих приемов разработки методик формирования новых понятий, работы с теоремами и задачами.

Итак, каждый прием решения той или иной методической задачи, формируемый в курсе, должен найти в нем применение.

Важным требованием к системе формирования учебно-методических приемов является рассмотрение условий применимости данного приема. Эффективным средством для этого являются контрпримеры. Например, это могут быть задания, в ходе выполнения которых студенты «провоцируются» на применение какого-либо частного приема, ведущего только к усложнению решения методической задачи. Такие упражнения предостерегают студентов от бездумного неосознанного применения приема.

Таким образом, система упражнений должна формировать умение выяснять, уместно или нет применение того или иного приема в рассматриваемой ситуации.

Задания, требующие применения какого-либо приема, даются студентам, как правило, в связи с рассмотрением соответствующего теоретического вопроса. Само их место, а иногда и последовательность заданий в системе подсказывают им способ, которым должна быть решена данная методическая задача. Поэтому система упражнений должна содержать методические задания комплексного характера, выполнение которых требует знания обобщенных приемов ее решения.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что **введение какого-либо конкретного приема учебно-методической деятельности должно происходить на нескольких этапах:**

- 1) решение системы учебно-методических задач, дающих основу для введения частного приема учебно-методической деятельности;
- 2) получение основного состава частного приема (студентами под руководством преподавателя);
- 3) принятие студентами цели усвоения частного приема;
- 4) апробация частного приема на примерах, по образцу и т. п.;
- 5) решение учебно-методических задач на отработку частного приема в стандартных ситуациях, овладение умением;
- 6) текущий контроль и коррекция усвоения частного приема, овладение навыком;
- 7) усложнение и обобщение приема;
- 8) решение учебно-методических задач на применение обобщенного приема в стандартных и нестандартных ситуациях;
- 9) выделение особенностей применения обобщенного приема к усвоению той или иной темы курса «Теория и методика обучения математике»;
- 10) закрепление обобщенного приема в повседневной учебно-методической деятельности студентов.

Опыт показывает, что внедрение в практику преподавания курса «Теория и методика обучения математике» системы приемов учебно-методической деятельности требует организации процесса обучения студентов в соответствии со следующей последовательностью: 1) анализ будущей методической деятельности студента; 2) определение содержания обучения по курсу «Теория и методика обучения математике»; 3) проверка степени нагрузки студентов и расчет необходимого времени на обучение с использованием системы приемов учебно-методической деятельности; 4) выбор организационных форм и методов обучения студентов, наиболее адекватных вводимой системе приемов учебно-методической деятельности; 5) подготовка дидактических материалов для реализации процесса обучения по курсу

«Теория и методика обучения математике» на основе применения системы приемов учебно-методической деятельности студента; 6) разработка системы приемов учебно-методической деятельности студентов и включение ее в содержательный контекст учебных пособий; 7) разработка материалов для объективного контроля качества усвоения студентами необходимых знаний и умений по курсу «Теория и методика обучения математике» в соответствии с целями обучения и критериями оценки степени усвоения; 8) разработка структуры и содержания учебных занятий, нацеленных на эффективное изучение программы курса «Теория и методика обучения математике» на основе системы приемов учебно-методической деятельности будущего учителя математики; 9) отбор материала для самостоятельного изучения студентами и планирование заданий для домашней работы при подготовке к практическим занятиям по курсу; 10) апробация системы на практике, проверка эффективности внедрения системы приемов учебно-методической деятельности студентов и работа по корректированию отдельных ее недостатков.

Проведенный на базе Ишимского педагогического института эксперимент по совершенствованию методической подготовки будущих учителей математики на основе внедрения системы приемов учебно-методической деятельности показал, что даже отдельные приемы, включенные в процесс обучения курсу «Теория и методика обучения математике», позволяют значительно повысить уровень владения студентами необходимым набором методических умений и навыков.

Применительно к овладению тем или иным приемом учебно-методической деятельности нами были определены три уровня:

1) *репродуктивный (минимальный) уровень* – воспроизведение методических знаний и способов деятельности по образцу с применением готового приема;

2) *обязательный уровень* – применение методических знаний и способов деятельности в стандартных ситуациях с применением приема, воссозданного по памяти;

3) *уровень возможностей* – применение методических знаний и способов деятельности в нестандартных ситуациях, и реализуемый, в частности, путем разработки собственных методических проектов.

При этом оценка качества владения студентом необходимым набором методических знаний, умений и навыков проходит с учетом трех уровней сформированности знаний и способов учебно-методической деятельности:

– первый уровень (репродуктивный) характеризуется способностью студента приобретать теоретические знания при работе с научно-методической и психолого-педагогической литературой и применять их при выполнении заданий по образцу, предложенному в инструкции;

– второй уровень (обязательный) характеризуется умением студента самостоятельно находить возможные пути решения возникающих проблем посредством переноса известных способов действия на конкретные педагогические и методические ситуации;

– третий уровень (уровень возможностей) характеризуется умением студента осознавать цели выполнения методического задания и способы их достижения; осуществлять самостоятельный поиск, подбор и изучение ли-

тературы; находить нестандартные способы решения, разрабатывать и предлагать новые оригинальные методики обучения.

Нами построена классификация приемов учебно-методической деятельности, основанная на степени обобщенности учебно-методических задач, решаемых с их помощью:

1) *частные приемы учебно-методической деятельности*, направленные на решение частных методических задач (частный прием организации подготовительного этапа работы с математическим понятием; частный прием организации этапа усвоения математического понятия; частный прием организации этапа закрепления теоремы и т. д.);

2) *общие приемы учебно-методической деятельности*, направленные на решение более общих методических задач (общий прием разработки методики изучения нового математического понятия; общий прием разработки методики изучения новой теоремы (свойства); общий прием разработки методики работы с текстовой задачей и т. д.);

3) *обобщенные приемы учебно-методической деятельности*, направленные на решение обобщенных методических задач (обобщенные приемы разработки методики изучения нового понятия (свойства, правила, теоремы); методики работы с математической задачей; разработки конспекта урока по математике и т. д.).

В основу классификации могут быть положены виды методических умений учителя математики. В этом случае приемы учебно-методической деятельности разделятся на две группы: а) *общеметодические приемы*, не зависящие от специфики предмета и используемые в методике преподавания разных учебных предметов; б) *специально-методические приемы*, используемые исключительно в методике преподавания математики.

Ниже приведен вариант организации фрагмента одного из практических занятий курса «Теория и методика обучения математике» на тему «Математические предложения. Методика работы с математическими предложениями».

Практическое занятие на тему «Математические предложения. Методика работы с математическими предложениями»

Работа на уроке математики с какой-либо теоремой должна проходить несколько этапов: 1) подготовительный этап; 2) введение теоремы (анализ содержания теоремы, поиск способа доказательства, доказательство теоремы); 3) усвоение теоремы; 4) закрепление теоремы.

Познакомимся с каждым из них подробнее.

Подготовительный этап работы с теоремой.

Задание 1. Изучить материал § 3 «Признаки равенства треугольников» п. 26 «Свойство медианы равнобедренного треугольника» из [6].

Предложить практическую работу исследовательского характера, которая вела бы учащихся к «открытию» нового свойства.

Задание 2. Изучить материал § 3 «Признаки равенства треугольников» п. 27 «Третий признак равенства треугольников» из [6].

Подобрать или придумать самостоятельно задачу, «подводящую» учащихся к необходимости введения еще одного признака равенства треугольников.

Задание 3. Изучить материал § 7 «Теорема Пифагора» п. 63 «Теорема Пифагора» из [6].

Подготовить историческую справку об открытии теоремы в разные периоды истории математики. Продумать место и время включения этой справки на уроке при изучении теоремы.

При разработке подготовительного этапа работы с теоремой можно воспользоваться следующим **частным приемом организации подготовительного этапа**:

1. Выясните место и значение теоремы (свойства) в данной теме и в курсе в целом.
2. Подберите историческую справку об истории открытия теоремы (свойства). Продумайте, в какой форме она будет преподнесена учащимся на уроке (просмотр диафильма, рассказ учителя, сообщение учащегося и т. д.).
3. Подберите задачу (текстовую на вычисление, на измерение, устную или др.), «подводящую» учащихся к введению новой теоремы (свойства).
4. Подберите практическую или лабораторную работу исследовательского характера, позволяющую учащимся накапливать данные для выдвижения гипотезы об изучаемом свойстве понятия или отношении между понятиями.
5. Продумайте работу учащихся по вычислению или преобразованию полученных данных для «открытия» нового свойства (теоремы).
6. Продумайте содержание и место записей на доске и в тетрадях учащихся.

Задание 4. Изучить материал § 6 «Четырехугольники» п. 55 «Ромб» из [6].

Разработать подготовительный этап работы с теоремой о диагоналях ромба.

Введение теоремы.

Задание 5. Изучить материал § 6 «Четырехугольники» п. 60 «Теорема о пропорциональных отрезках» из [6].

Проанализировать содержание теоремы по схеме:

- а) прочесть формулировку теоремы;
- б) выделить понятия, о которых идет речь в теореме;
- в) сформулировать определения выделенных понятий и их известные свойства;
- г) выделить условие и заключение теоремы;
- д) выполнить чертеж по содержанию теоремы;
- е) опираясь на чертеж и используя необходимую символику, записать содержание теоремы со словами «дано» и «доказать».

Задание 6. Используя результаты выполнения задания 5, продумать серию вопросов учителя с возможными вариантами ответов учащихся для организации этапа анализа содержания теоремы на уроке.

Задание 7. Изучить материал § 7 «Теорема Пифагора» п. 66 «Неравенство треугольника» из [6].

Проанализировать доказательство теоремы по схеме:

- а) прочесть доказательство теоремы;
- б) если необходимо, разбить доказательство теоремы на части;
- в) установить методы доказательства каждой из частей;
- г) выявить особенности доказательства каждой из частей (идея, прием, дополнительные построения и пр.);

д) сформулировать все определения, аксиомы и теоремы, которые используются при доказательстве теоремы;

е) с использованием математических символов кратко записать доказательство каждой из частей, соблюдая причинно-следственные связи суждений;

ж) предложить другой способ доказательства теоремы.

Задание 8. Используя результаты выполнения задания 7, продумать серию вопросов учителя с возможными вариантами ответов учащихся для организации этапа поиска доказательства теоремы. Для облегчения понимания учащимися процесса поиска доказательства теоремы представить план доказательства в любой наиболее удобной форме (строковая запись, схема и т. д.).

Задание 9. Изучить материал § 4 «Сумма углов треугольника» п. 34 «Внешние углы треугольника» из [6].

Ознакомьтесь с теоремой о внешнем угле треугольника. Предложить несколько (не менее двух) вариантов записи доказательства теоремы на доске и в тетрадях учащихся.

При разработке этапа введения теоремы на уроке можно воспользоваться следующим **частным приемом организации этапа введения теоремы (свойства)**:

1. Изучите содержание теоремы (свойства) по схеме:

а) прочитайте формулировку теоремы (свойства);

б) выделите понятия, о которых идет речь в теореме (свойстве);

в) сформулируйте определения выделенных понятий и их известные свойства;

г) выделите условие и заключение теоремы (свойства);

д) выполните, если необходимо, чертеж по содержанию теоремы (свойства);

е) опираясь на чертеж и используя необходимую символику, запишите содержание теоремы (свойства) со словами «дано» и «доказать».

2. Продумайте серию вопросов учителя с возможными вариантами ответов учащихся, позволяющую им самостоятельно или с помощью учителя проанализировать содержание теоремы (свойства).

3. Изучите доказательство теоремы (свойства) по схеме:

а) прочтите доказательство теоремы (свойства);

б) если необходимо, разбейте доказательство теоремы (свойства) на части;

в) установите методы доказательства каждой из частей;

г) выявите особенности доказательства каждой из частей (идея, прием, дополнительные построения и пр.);

д) сформулируйте все определения, аксиомы и теоремы, которые используются при доказательстве теоремы (свойства);

е) с использованием математических символов кратко запишите доказательство каждой из частей, соблюдая причинно-следственные связи суждений;

ж) предложите другой способ доказательства теоремы (свойства).

4. Продумайте беседу учителя с учащимися (формулируя вопросы учителя и возможные варианты ответов учащихся), позволяющую ребятам понять логику доказательства или самостоятельно доказать теорему (свойство).

5. Продумайте, в какой форме будет представлен учащимся найденный план доказательства (устно, кратко записан на доске словами или схемой, вывешен на плакате и т. д.).

6. Продумайте содержание и место записи доказательства теоремы (свойства) на доске и в тетрадах учащихся. Решите, будет ли записываться доказательство, и кто это сделает (вы сами, один из учащихся или ребята проведут доказательство самостоятельно).

Задание 10. Разработать этап введения теоремы о диагоналях ромба [6, с. 87].

Усвоение теоремы.

Задание 11. Изучить материал § 6 «Четырехугольники» п. 54 «Прямоугольник» из [6].

Сформулировать для рассматриваемой теоремы формулировки обратной теоремы, противоположной теоремы и противоположной обратной теоремы. Установить их истинность.

Задание 12. Изучить материал § 6 «Четырехугольники» п. 55 «Ромб» из [6].

Составить несколько (не менее двух) устных заданий тренировочного характера на применение теоремы.

Задание 13. Изучить материал § 3 «Признаки равенства треугольников» п. 20 «Первый признак равенства треугольников» из [6].

Подобрать из учебника, учебного пособия или составить самостоятельно задачу, иллюстрирующую практическую значимость теоремы.

При разработке этапа усвоения теоремы на уроке можно воспользоваться следующим **частным приемом организации этапа усвоения теоремы (свойства)**:

1. Составьте несколько заданий тренировочного характера на усвоение учащимися логической структуры теоремы (свойства).

2. Составьте несколько устных заданий тренировочного характера на применение теоремы (свойства).

3. Покажите, если возможно, практическую значимость теоремы (свойства).

4. Составьте несколько письменных заданий тренировочного характера на усвоение доказательства теоремы (свойства). Например: найти ошибку в доказательстве; доказать теорему (свойство), используя другой чертеж или другие обозначения; найти другой способ доказательства и т. д.

5. Подберите, если возможно, историческую справку о том, как доказывалась теорема (свойство) первоначально. Продумайте место и время включения этого доказательства в урок.

6. Продумайте содержание и место записей на доске и в тетрадах учащихся.

Задание 14. Разработать этап усвоения теоремы о диагоналях ромба [6, с. 87].

Закрепление теоремы.

Задание 15. Изучить материал § 12 «Решение треугольников» п. 109 «Теорема косинусов» из [6].

Выбрать из имеющихся учебников и учебных пособий задачи на применение теоремы. Рассортировать их на три группы по уровням сложности (1 – минимальный; 2 – средний; 3 – высокий).

Задание 16. Используя результаты выполнения задания 15, составить самостоятельно задачу на применение теоремы с практической направленностью.

Задание 17. Изучить материал § 12 «Решение треугольников» п. 110 «Теорема синусов» из [6].

Составить самостоятельную работу контролирующего характера, отслеживающую уровень усвоения учащимися изученной теоремы и умения применить ее для решения математических задач.

При разработке этапа закрепления теоремы на уроке можно воспользоваться следующим **частным приемом организации этапа закрепления теоремы (свойства)**:

1. Проанализируйте имеющиеся в учебниках и учебных пособиях задачи на применение изученной теоремы (свойства). Разбейте их на три группы по уровню сложности (1 – минимальный; 2 – средний; 3 – высокий). Отберите из них те, которые будут предложены учащимся на уроке для решения.

2. При необходимости составьте или подберите несколько задач с практической направленностью или исторического характера с целью повышения познавательного интереса учащихся.

3. Составьте небольшую самостоятельную работу контролирующего характера для проведения текущего контроля с целью отслеживания уровня усвоения изученной теоремы (свойства).

4. Продумайте содержание и место записей на доске и в тетрадях учащихся.

Задание 18. Разработать этап закрепления теоремы о диагоналях ромба [6, с. 87].

Общий прием разработки методики изучения новой теоремы (свойства):

1. Выясните место и значение теоремы (свойства) в данной теме и в курсе в целом.

2. Подберите историческую справку об истории открытия теоремы (свойства). Продумайте, в какой форме она будет преподнесена учащимся на уроке (просмотр диафильма, рассказ учителя, сообщение учащегося и т. д.).

3. Подберите задачу (текстовую на вычисление, на измерение, устную или др.), «подводящую» учащихся к введению новой теоремы (свойства).

4. Подберите практическую или лабораторную работу исследовательского характера, позволяющую учащимся накапливать данные для выдвижения гипотезы об изучаемом свойстве понятия или отношении между понятиями.

5. Продумайте работу учащихся по вычислению или преобразованию полученных данных для «открытия» нового свойства (теоремы).

6. Изучите содержание теоремы (свойства) по схеме:

а) прочитайте формулировку теоремы (свойства);

б) выделите понятия, о которых идет речь в теореме (свойстве);

в) сформулируйте определения выделенных понятий и их известные свойства;

г) выделите условие и заключение теоремы (свойства);

д) выполните, если необходимо, чертеж по содержанию теоремы (свойства);

е) опираясь на чертеж и используя необходимую символику, запишите содержание теоремы (свойства) со словами «дано» и «доказать».

7. Продумайте серию вопросов учителя с возможными вариантами ответов учащихся, позволяющую им самостоятельно или с помощью учителя проанализировать содержание теоремы (свойства).

8. Изучите доказательство теоремы (свойства) по схеме:

- а) прочтите доказательство теоремы (свойства);
- б) если необходимо, разбейте доказательство теоремы (свойства) на части;
- в) установите методы доказательства каждой из частей;
- г) выявите особенности доказательства каждой из частей (идея, прием, дополнительные построения и пр.);
- д) сформулируйте все определения, аксиомы и теоремы, которые используются при доказательстве теоремы (свойства);
- е) с использованием математических символов кратко запишите доказательство каждой из частей, соблюдая причинно-следственные связи суждений;
- ж) предложите другой способ доказательства теоремы (свойства).

9. Продумайте беседу учителя с учащимися (формулируя вопросы учителя и возможные варианты ответов учащихся), позволяющую ученикам понять логику доказательства или самостоятельно доказать теорему (свойство).

10. Подумайте, в какой форме будет представлен учащимся найденный план доказательства (устно, кратко записан на доске словами или схемой, вывешен на плакате и т. д.).

11. Продумайте содержание и место записи доказательства теоремы (свойства) на доске и в тетрадях учащихся. Решите, будет ли записываться доказательство, и кто это сделает (вы сами, один из учащихся или учащиеся проведут доказательство самостоятельно).

12. Составьте несколько заданий тренировочного характера на усвоение учащимися логической структуры теоремы (свойства).

13. Составьте несколько устных заданий тренировочного характера на применение теоремы (свойства).

14. Покажите, если возможно, практическую значимость теоремы (свойства).

15. Составьте несколько письменных заданий тренировочного характера на усвоение доказательства теоремы (свойства). Например: найти ошибку в доказательстве; доказать теорему (свойство), используя другой чертеж или другие обозначения; найти другой способ доказательства и т. д.

16. Подберите, если возможно, историческую справку о том, как доказывалась теорема (свойство) первоначально. Продумайте место и время включения этого доказательства в урок.

17. Проанализируйте имеющиеся в учебниках и учебных пособиях задачи на применение изученной теоремы (свойства). Разбейте их на три группы по уровню сложности (1 – минимальный; 2 – средний; 3 – высокий). Отберите из них те, которые будут предложены учащимся на уроке для решения.

18. При необходимости составьте или подберите несколько задач с практической направленностью или исторического характера с целью повышения познавательного интереса учащихся.

19. Составьте небольшую самостоятельную работу контролирующего характера для проведения текущего контроля с целью отслеживания уровня усвоения изученной теоремы (свойства) и динамики развития знаний, умений и навыков учащихся в процессе изучения рассматриваемой единицы учебного материала.

20. С учетом количества времени, отведенного на изучение теоремы (свойства), отберите необходимый материал, который будет предложен учащим-

ся на каждом из этапов (подготовительный этап, введение, усвоение и закрепление теоремы или свойства).

21. Откорректируйте объем и последовательность записей на доске и в тетрадях учащихся.

22. Продумайте серию вопросов учителя с возможными вариантами ответов учащихся, позволяющую связать отдельные этапы методики изучения теоремы (свойства) в единое целое.

Задание 19. Разработать методику изучения теоремы «Признак параллелограмма» [6, с. 83].

Литература

1. **Демидов, В.Н.** Методика преподавания математики / В.Н. Демидов и др. – М.: Просвещение, 1989.

2. **Епишева, О.Б.** Общая методика преподавания математики: курс лекций: учеб. пособие для студентов физ.-мат. спец. пед. ин-тов / О.Б. Епишева. – Тобольск: ТГПИ, 1997. – 191 с.

3. **Кабанова-Меллер, Е.Н.** Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.

4. **Оганесян, В.А.** Методика преподавания математики в средней школе: общая методика / В.А. Оганесян и др. – М.: Просвещение, 1980. – 368 с.

5. **Погорелов, А.В.** Геометрия: учеб. для 7-11-х кл. сред. шк. / А.В. Погорелов. – М.: Просвещение, 1991. – 384 с.

6. **Фридман, Л.М.** Теоретические основы методики обучения математике: пособие для учителей, методистов и пед. высш. учеб. заведений / Л.М. Фридман. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 1998. – 224 с.

7. **Черкасов, Р.С.** Методика преподавания математики в средней школе: общая методика / Р.С. Черкасов, А.А. Столяр. – М.: Просвещение, 1985. – 336 с.

УДК 372. 016:53

Е. В. Ермакова

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО КУРСУ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Учебный процесс в высшей школе – это сложная система организации, управления и развития познавательной деятельности студентов, это процесс многостороннего формирования специалиста высшей квалификации [1, с. 44]. Учебный процесс функционирует как единое целое в составе определяющих его сущность элементов и вследствие этого является результативным.

Процесс обучения реализуется через конкретные формы его организации. В высшей школе традиционно сложились следующие формы организации обучения: 1) лекция; 2) лабораторные, практические занятия и семинары; 3) учебная практика; 4) производственная практика; 5) курсовая работа; 6) выпускная квалификационная или дипломная работа; 7) консультации; 8) контрольные работы; 9) самостоятельные занятия студентов. Объектом данной работы будут являться лабораторные занятия по курсу общей физики в педагогическом вузе.

Лабораторные занятия можно охарактеризовать по основным признакам форм организации обучения (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика лабораторных занятий по основным признакам форм организации обучения

Признаки форм организации обучения	Характеристика лабораторных занятий
1. Состав обучаемых	Учебная группа студентов или ее часть в количестве до 15 человек
2. Место проведения	Лаборатория физики
3. Время проведения	Часы по стабильному расписанию
4. Материальная база	Оборудование физической лаборатории, методические описания, учебная литература, таблицы
5. Основные дидактические функции	Формирование понятия «физический эксперимент»; выработка обобщенных умений выполнять эксперимент, обращения с приборами и экспериментальными установками; формирование знаний и умений, конкретизирующих в практических ситуациях экспериментально-теоретическое мышление
6. Виды деятельности обучаемых	Ознакомление с методическим руководством, теорией по данной работе, изучение приборов и экспериментальных установок, выполнение опытов с ними, осуществление процесса вычисления результатов, построение графиков зависимости, анализ результатов и т. д.
7. Виды деятельности преподавателя по управлению познавательной и практической деятельностью обучаемых	Инструктаж, наблюдение за самостоятельной работой студентов, контроль за деятельностью обучаемых

Изучение физики невозможно без лабораторных занятий. На занятии лучше всего решаются вопросы интеграции знаний, интеллектуальных и практических умений и навыков, формируются такие важные профессиональные и личностные качества студентов, как самостоятельность, активность, умение аналитически мыслить, переносить усвоенные способы действий в новые ситуации и т. п.

В соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий, разработанной П.Я. Гальпериным и Н.Ф. Талызиной, лабораторные занятия призваны осуществлять усвоение нового знания через этап материализованного действия. Это означает, что новое знание проходит усвоение в полном смысле слова через действие руками, через учебный материализованный труд. Американский физик Э. Роджерс призывал: «Придя в лабораторию, станьте ученым на день, и вы проникнетесь в сущность науки, а это ценнее любой фактической информации» [11, с. 138].

Можно выделить ряд недостатков методики организации и проведения лабораторных занятий в педвузе:

- оборудование, применяемое в вузах, не всегда отвечает современным требованиям;
- последовательность выполнения лабораторных работ для каждого отдельного студента при проведении лабораторных занятий по разделам курса с соответствующей специализацией учебных лабораторий случайна;
- темы лабораторных работ часто не совпадают с материалом, изучаемым на лекциях, семинарских занятиях;
- применение слишком подробных методических описаний для лабораторных работ, что придает им воспроизводящий характер;
- уровень самостоятельной подготовки студентов к выполнению лабораторной работы недостаточен;
- контроль готовности каждого студента при допуске к работе проводится недостаточно глубоко;
- у студентов не всегда хватает навыков в анализе наблюдаемых явлений и умений делать выводы из эксперимента;
- основное время студенты тратят не на достижение главной цели работы, а на выполнение промежуточных второстепенных действий, в результате эффективность эксперимента значительно снижается;
- недостаточное внимание обращается на формирование культуры педагогического труда студентов педвуза;
- не всегда учитывается индивидуальная подготовка студентов;
- часто оценивается предоставленный отчет о выполнении лабораторной работы, а практические умения и навыки учитываются недостаточно.

На кафедрах физики вузов проводится работа по совершенствованию постановки и организации лабораторных занятий в вузе. Можно выделить следующие направления совершенствования:

- включение в лабораторные занятия новых лабораторных работ;
- усовершенствование и даже усложнение работ, выполнявшихся ранее;
- модернизация структуры лабораторных занятий, методики измерений и расчетов;
- модернизация технического оснащения лабораторных работ и рабочих мест студентов;
- повышение активности, самостоятельности студентов на лабораторном занятии;
- использование компьютера и компьютерных технологий на занятии (например, табл. 2).

**Некоторые пути и способы модернизации лабораторных занятий
в курсе общей физики**

Автор	Пути и способы модернизации
1. Г.Ф. Бушок [2]	Организация индивидуального творческого труда студентов. Необходимость соблюдения на лабораторных занятиях определенной культуры труда студентов
2. А.Р. Березкина, Н.И. Журавлева, Л.В. Королева [11]	1. Проведение контроля на допуск к выполнению лабораторной работы. 2. Включение в методические руководства эвристических элементов
3. А.Б. Валл [3]	1. Усиление обучающей функции преподавателя на лабораторных занятиях. 2. Обоснованный выбор тематики работ по данному разделу физики. 3. Оценка качества выполнения лабораторных работ студентами
4. К.А. Барсуков, Ю.И. Уханов [8]	Наличие элементов научного исследования при выполнении лабораторной работы
6. А.З. Загайнов [7]	Проведение после окончания курса лабораторных занятий контрольной работы
7. Н.И. Темиркулова [14]	Использование ЭВТ на лабораторных занятиях по физике (использование обучающих программ, математическая обработка результатов)
8. Г.А. Гачко, Н.М. Попко [4]	Построение лабораторных занятий по модульному принципу, когда выполнению конкретного модуля лабораторных работ предшествует изучение теории на лекциях, решение задач по рассматриваемой теме на практических занятиях, а также проверка знаний в виде коллоквиума или теста
9. Н.М. Саяпина [12]	Использование дидактического комплекса, объединяющего лабораторные и практические занятия, цель которого – обучить студентов решению экспериментальных задач
10. В.В. Майер, Е.С. Мамаева [9]	Замена части лабораторных работ самостоятельным экспериментом
11. Е.Б. Стариченко [13]	Использование электронных лабораторных работ, что позволяет включать большое число заданий в лабораторную работу
12. Г.И. Грейсук, С.А. Степанов, С.В. Голобоков и др. [5]	Сочетание лабораторных работ, выполняемых на реальных установках, и работ на компьютерных моделях

Следует отметить, что содержание и методика проведения лабораторных занятий в вузах совершенствуются более медленными темпами по сравнению с другими видами учебных занятий.

Совершенствование методики проведения и организации лабораторных занятий мы видим в использовании задачного метода при подготовке и проведении лабораторных занятий по физике в педагогическом вузе. Это нашло отражение в изменении методических описаний к лабораторным работам, во включении в их содержание задач различных видов [7].

Под **задачным методом** мы понимаем такой способ организации и управления учебно-познавательной деятельностью с использованием задач, который включает в себя предъявление информации, создание поисковой

ситуации, возбуждение познавательной активности и интересов, развитие самостоятельности обучаемых, контроль знаний.

Структура измененного методического описания лабораторной работы приведена в табл. 3.

Предлагаемая структура методического описания, используемого на лабораторных занятиях, не является жесткой и однозначной. При использовании задачного метода возможно и иное ее содержание. Было выделено пять моделей структуры методического описания к лабораторным занятиям с использованием задачного метода (рисунок). Данные модели структуры демонстрируют возможности различных подходов к использованию задачного метода на лабораторных занятиях.

Т а б л и ц а 3

**Сравнение структуры методических описаний
по традиционной и новой методике**

Традиционная методика	Предложенная методика
1. Тема работы	1. Тема работы
2. Цель ее выполнения	2. Цель ее выполнения
3. Приборы и оборудование	3. Приборы и оборудование
4. Описание установки	4. Описание установки (не всегда!)
5. Метод измерения	5. Литература для подготовки с указанием параграфов и страниц
6. Порядок выполнения работы:	6. Вопросы для самоконтроля
а) инструкции по проведению измерений и вычислений;	7. Задачи по предварительной подготовке к работе
б) таблица для записи результатов измерений (не всегда!)	8. Порядок выполнения работы:
7. Контрольные вопросы	а) инструкции по проведению измерений и вычислений;
8. Литература	б) таблица для записи результатов измерений (не всегда!);
	в) указания по оформлению результатов измерений и вычислению погрешностей
	9. Задачи по проведению эксперимента
	10. Задачи по обработке результатов эксперимента
	11. Задачи по контролю и самоконтролю

Специфика включения групп задач в содержание лабораторных работ заключается в том, что при их отборе учитываются знания, умения и навыки, получаемые на лабораторном занятии.

Первая и вторая модели структуры методического описания к лабораторным занятиям (см. рисунок) являются наиболее полными. Они предполагают решение задач на всех этапах проведения лабораторного занятия. Такой структуре соответствуют, например, работы «Изучение законов равноускоренного движения тел с помощью машины Атвуда», «Изучение движения маятника Максвелла», «Определение абсолютной и относительной влажности воздуха различными способами» [7]. Данная структура может успешно реализоваться в случае, когда студентам еще не знаком теоретический материал (не прочитан на лекции). Краткая теория в начале методического описания и задачи помогут студенту самостоятельно усвоить знания.

Третья, четвертая и пятая модели предполагают, что студенты самостоятельно составят план выполнения лабораторной работы или какой-то ее части, разработают метод, способ определения физической величины, изучения физической зависимости, явления. Модель можно применять после изучения соответствующего теоретического материала на лекциях или после предварительных консультаций к лабораторным занятиям. Используя данные модели методических описаний, можно проводить следующие работы: «Определение вязкости жидкости методом Стокса», «Определение среднего коэффициента линейного расширения твердых тел», «Определение скорости звука в воздухе», «Определение коэффициента поверхностного натяжения жидкости различными методами» [7], и др.

Таким образом, задачи пронизывают каждую лабораторную работу. Умение работать с задачами на лабораторных занятиях также развивается в каждой работе.

Для создания условий качественного выполнения лабораторной работы студентам необходимо пользоваться справочниками, основной и дополнительной литературой, паспортами приборов. Кроме того, мы указываем литературу в начале методического описания, исходя из того, что подготовку к лабораторному занятию студенты должны начинать с накопления необходимых знаний.

Формулировки задач-сопровождений даны к каждой лабораторной работе. Выбор задач для студента проводит преподаватель по своему усмотрению. Варьируя методику применения задач, их можно использовать на разных этапах лабораторного занятия.

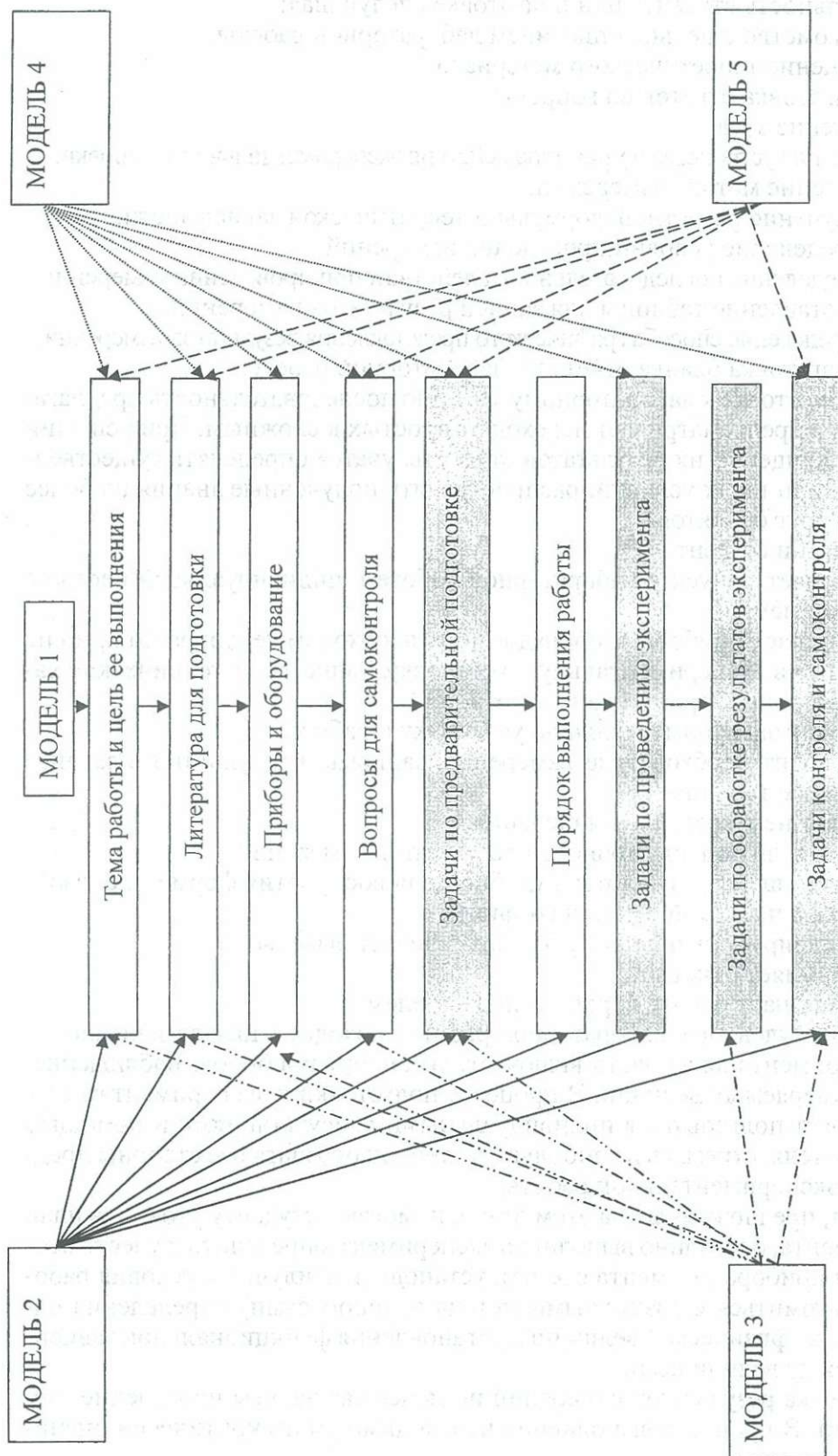
Решение задач позволяет студентам закрепить теорию лабораторной работы, проверить правильность решения задачи путем сравнения с формулой, чертежом (схемой) эксперимента и наоборот, выделить вопросы, которые служат основой системы знаний темы и др. Задачи предназначены также и для того, чтобы помочь студентам в осуществлении самоконтроля и самооценки своих знаний.

При такой постановке лабораторного занятия с использованием задачного метода подгруппа студентов отчитывается за совместную работу в целом, и еще ее каждый член – за свою индивидуальную работу по решению задач.

Процесс выполнения лабораторной работы состоит из нескольких основных действий: 1) предварительной подготовки; 2) выполнения эксперимента; 3) обработки результатов эксперимента; оценки погрешностей, обобщения результатов с целью получения выводов по работе; 4) защиты лабораторной работы.

Тщательная подготовка к лабораторному занятию является условием успешного его проведения. В процессе подготовки студент находит теоретическое обоснование тех явлений, процессов, взаимосвязей, которые лежат в основе эксперимента.

Успешности проведения данного этапа способствуют задачи, позволяющие подойти к изучаемому явлению, процессу, задаче, предусматривающие нахождение математических закономерностей физических явлений.



Модели структуры методического описания к лабораторным занятиям с использованием заданного метода

Деятельность студента при подготовке следующая:

1. Знакомство с целью, описанием лабораторной работы.
2. Изучение теоретического материала.
3. Подготовка ответов на вопросы.
4. Решение задач.
5. Изучение устройства и принципа действия экспериментальной установки.
6. Изучение метода измерений.
7. Получение расчетной формулы и теоретической зависимости.
8. Определение условий проведения измерений.
9. Определение последовательности действий при проведении измерений.
10. Составление таблицы для записи результатов измерений.
11. Определение способа графического представления результатов измерений.
12. Подготовка бланка отчета по лабораторной работе.

При подготовке к лабораторному занятию последовательность предлагаемых задач предусматривает переход от простых к сложным. При решении задач и обобщении их результатов студенты учатся определять существенность тех или иных условий, распространять полученные знания на более широкий круг объектов.

На занятии студент:

1. Получает допуск к лабораторной работе в индивидуальной беседе с преподавателем.
2. Подбирает приборы и оборудование, необходимые для работы, но не включенные в экспериментальную установку. Записывает технические характеристики приборов в бланк отчета.
3. Готовит экспериментальную установку к работе.
4. Проводит необходимые измерения, записывая результаты в заранее составленные таблицы.
5. Делает необходимые вычисления.
6. Производит оценку точности результатов измерений.
7. Представляет результаты в удобной для восприятия форме, т. е. изображает их на числовой оси или графиком.
8. Анализирует выполненную работу. Делает выводы.
9. Оформляет отчет.
10. Защищает работу перед преподавателем.

Допуск студентов к лабораторной работе проходит в начале занятия.

Экспериментальная часть включает: установку приборов; наблюдение; отчет измеряемых величин. В процессе подготовки к экспериментам студенты могут пользоваться индивидуальными консультациями и помощью преподавателя, стремясь в наибольшей степени осознать все стороны предстоящей экспериментальной работы.

Задачи, предложенные на этом этапе, помогают студенту уточнить план эксперимента, осознанно выполнить эксперимент, определить и учесть особенности прибора (элемента схемы), установить наилучшие условия работы, познакомиться с различными методами (способами) определения одной и той же физической величины, установления функциональной зависимости между величинами.

Обработка результатов измерений не менее важна, чем проведение эксперимента. В процессе выполнения необходимо уметь критически оцени-

вать получаемые результаты, т. е. сопоставлять их с реальными явлениями. Такая оценка позволяет сравнительно быстро обнаруживать и своевременно исправлять допущенные в вычислениях ошибки. Задачи помогают в обработке результатов, в уточнении измеряемых величин, в исправлении ошибок при снятии показаний. Применяются графические задачи; задачи на усвоение способов измерений; задачи, подтверждающие или опровергающие точность измерений.

Последний этап – защита лабораторной работы. Применение задач на этом, заключительном, этапе помогает дифференцировать знания каждого студента, углублять их. Студент обнаруживает связи между элементами задачи и лабораторной работы, чему способствует активизация необходимых знаний. Решение задач направлено на формирование у студентов важных мыслительных функций (анализ, синтез, обобщение и т. д.)

Важным моментом является использование задач, которые описывают новый метод (способ) получения физической зависимости или величины, отличный от того, который рассматривается в лабораторной работе. Недостаток времени не дает возможности познакомить студентов с несколькими методами получения физической зависимости или величины, и у студентов иногда складывается представление о единственности метода (способа). Таким образом, задачи помогут изменить эти мнения.

Например, в лабораторной работе «Определение коэффициента трения» предлагается для решения одна из следующих задач: «Определить коэффициент трения покоя дерева по дереву, имея деревянный шарик, две скрепленные деревянные линейки, штангенциркуль, измерительную линейку, карандаш».

Или, в лабораторной работе «Определение удельной теплоты парообразования воды» предлагается задача: «Стоящую на горячей плитке колбу с небольшим количеством кипящей воды закрывают резиновой пробкой с трубкой, опущенной в стакан с холодной водой. Затем горячую плитку заменяют холодной. Примерно через полминуты холодная вода из стакана с шумом устремляется в колбу и заполняет ее. Объясните, почему».

Использование на лабораторных занятиях по общей физике новых методических описаний к лабораторным работам потребовало совершенствования методики его проведения. Наша методика включает в себя:

- вводное занятие;
- фронтальное выполнение первой лабораторной работы;
- проведение консультаций;
- создание блока задач-сопровождений;
- проверку на допуске у студентов решенных задач;
- проверку решения задач, предложенных при проведении эксперимента, при обработке результатов эксперимента;
- проверку отчетов к лабораторным работам;
- проверку решения задач на заключительном этапе лабораторной работы.

Вводное занятие знакомит студентов с целями и функциями лабораторных занятий по физике; структурой методических описаний; методикой проведения лабораторных работ; основными положениями теории измерений и математической обработки результатов измерений.

Фронтальное выполнение первой лабораторной работы необходимо для более детального ознакомления с методикой проведения лабораторных за-

нятий с использованием задачного метода. Для фронтального проведения мы рекомендуем следующие лабораторные работы: «Проверка законов колебания математического маятника и определение ускорения силы тяжести с помощью математического маятника»; «Определение коэффициента вязкости жидкости методом Стокса»; «Определение относительной и абсолютной влажности воздуха различными способами».

Фронтальная лабораторная работа осуществляется под руководством преподавателя с помощью разработанных методических описаний, которые выдаются студентам на дом. При выполнении этой работы студенты обучаются основным этапам работы (подготовка, планирование и проведение эксперимента, обработка его результатов, оформление отчета, защита лабораторной работы).

Усиление содержания методических описаний задачами, специальная разработка и применение новых методических описаний требуют проведения консультаций, более действенного и оперативного контроля и самоконтроля, увеличения доли индивидуальной работы преподавателя со студентами, подготовки соответствующей информационной базы.

Деятельность преподавателя на лабораторном занятии состоит в том, что он:

1. Проверяет наличие у студентов бланка отчета по предстоящей работе, решенные задачи.
2. Выясняет знания студентов по теоретическому материалу.
3. Выясняет понимание студентами методики проведения эксперимента.
4. Проводит наблюдения за правильным выполнением студентами измерений, вычислений, оформлением ими отчетов по работе. Оказывает при этом необходимую помощь.
5. Проверяет правильность отчетов студентов по работе.
6. Проверяет решение задач, предложенных на заключительном этапе лабораторной работы.

Функции и деятельность преподавателя на различных этапах лабораторного занятия различны:

– при предварительной подготовке (в лаборатории) – на допуске – формулирует вопросы, касающиеся целей лабораторной работы, устройства и принципа действия экспериментальной установки, методов измерения, особенностей измерений, проверяет задачи, решенные студентами дома;

– при проведении эксперимента дает некоторые ориентиры в деятельности студентов, уточняет знания обучаемых, давая качественные задачи на обоснование применения соответствующих приборов и устройств; на уточнение плана эксперимента;

– при обработке результатов эксперимента осуществляет контроль за деятельностью студентов;

– при защите лабораторной работы обобщает результаты деятельности каждого студента.

Такая организация лабораторных занятий предполагает оперативную обратную связь, быстрое получение информации и быстрое реагирование.

На лабораторных занятиях используются следующие методы контроля и оценки знаний: выступление студента (на допуске и защите); решение за-

дач студентами; анализ письменного отчета по лабораторной работе; собеседование.

Задачный метод при организации и проведении лабораторных занятий устраняет часть принципиальных недостатков методики их организации и проведения, сокращает разрыв между лабораторными занятиями, практическими занятиями и лекциями, усиливает связь между теорией и практикой, способствует повышению активности и самостоятельности обучаемых.

Литература

1. **Архангельский, С.И.** Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учеб.-метод. пособие / С.И. Архангельский. – М.: Высш. шк., 1980. – 368 с.
2. **Бушок, Г.Ф.** Научно-методические основы преподавания общей физики в педагогических вузах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г.Ф. Бушок. – М., 1983. – 39 с.
3. **Валл, А.Б.** Повышение эффективности лабораторного практикума по общей физике / А.Б. Валл // Использование физического эксперимента и ЭВМ в учебном процессе: сб. научн. тр. – Свердловск, 1987. – С. 52–57.
4. **Гачко, Г.А.** Модульный принцип построения физического практикума / Г.А. Гачко, Н.М. Попко // Актуальные вопросы преподавания физики: материалы VI междунар. науч.-практ. конф., 30 окт. – 1 нояб. 2002 г. – Пенза, 2002. – С. 15-17.
5. **Компьютерные лабораторные работы в курсе общей физики / Г.И. Грейсух и др.** // там же. – С. 65–67.
6. **Ермакова, Е.В.** Методические рекомендации к лабораторным занятиям по курсу общей физики (молекулярная физика и термодинамика) / Е.В. Ермакова. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2003. – 60 с.
7. **Загайнов, А.З.** Проведение контрольных лабораторных работ. / А.З. Загайнов // Проблемы учебного физического эксперимента. – Глазов; СПб., 1998. – Вып. 6. – С. 10–11.
8. **Лабораторный практикум по физике: учеб. пособие для студентов втузов / Б.Ф. Алексеев, К.А. Барсуков, И.А. Войцеховская и др.; под ред. К.А. Барсукова, Ю.А. Уханова.** – М.: Высш. шк., 1988. – 351 с.
9. **Майер, В.В.** Самостоятельный эксперимент в физическом практикуме. Проблемы учебного физического эксперимента / В.В. Майер, Е.С. Мамаева: сб. науч. тр. – Глазов; СПб., 2000. – Вып. 10. – С. 25–27.
10. **Роджерс, Э.** Физика для любознательных. / Э. Роджерс. – М.: Мир, 1969. Т. 1. – 478 с.
11. **Некоторые вопросы организации и постановки лабораторного практикума по курсу общей физики / А.Р. Березкина и др.** // Профессионально-педагогическая подготовка учителя физики: межвуз. сб. науч. тр. – Ростов-н/Д: Гос. пед. ин-т, 1981. – С. 109 – 117.
12. **Саяпина, Н.М.** Особенности совершенствования экспериментальной подготовки студентов // Актуальные вопросы преподавания физики: материалы VI междунар. науч.-практ. конф., 30 окт. – 1 нояб. 2002 г. – Пенза, 2002. – С. 60–61.
13. **Стариченко, Е.Б.** Использование электронных лабораторных работ при обучении информационным технологиям // Повышение эффективности подготов-

ки учителей физики и информатики в современных условиях: материалы междунар. науч.-практ. конф., 13–14 апр. 2002 г. – Екатеринбург, 2002. – Ч. 2. – С. 88–89.

14. Темиркулова, Н.И. Методические основы применения ЭВТ на лабораторных и практических занятиях курса общей физики (на примере технического вуза): Дис. ... канд. пед. наук / Н.И. Темиркулова. – Челябинск, ЧГПИ, 1992. – 227 с.

УДК 372.016:51

В. Г. Гилев

АНАЛИЗ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Современный учитель должен ориентироваться в постоянно меняющемся объеме информации, нетрадиционно подходить к решению различных педагогических задач, проектировать и планировать процесс обучения в целом, конструировать его на разных уровнях и этапах, прогнозировать и анализировать результаты работы с последующей рефлексией и коррекцией своей педагогической деятельности.

Основы этой деятельности будущий учитель формирует, обучаясь в институте, в процессе изучения методики преподавания математики, прохождения педагогических практик, выполнения курсовых работ и выпускной квалификационной работы.

Методическая подготовка будущего учителя неразрывно связана с анализом трех основных взаимодействующих компонентов процесса обучения: содержания обучения, процесса преподавания – обучающей деятельности учителя и процесса учения – познавательной деятельности учащихся [1]. Совместная деятельность учителя и учащихся в обучении определяется содержанием образования, ибо содержание образования как педагогическая модель социального заказа является заданной нормой, т. е. тем, что необходимо реализовать в процессе обучения школьников. Отсюда следует, что содержание образования является одним из основных компонентов процесса обучения.

В дидактических исследованиях (В.В. Краевский, М.Н. Скаткин и др.) содержание образования рассматривается на трех уровнях: общего теоретического представления, учебного предмета и учебного материала [2]. Настоящая статья посвящена анализу содержания математического образования на уровне учебного материала, на котором даны конкретные, подлежащие усвоению учащимися знания, умения, навыки, опыт творческой деятельности. Они зафиксированы в учебниках, учебных пособиях, сборниках задач, дидактических материалах и других средствах обучения и представляют собой систему, имеющую свой состав, структуру и функции.

Вся методическая подготовка студентов осуществляется через учебный материал. Разнообразие школьных учебников, ориентированных на профильную дифференциацию обучения, требует от учителя умения выполнять анализ учебного материала.

В научных исследованиях, связанных с анализом учебного материала, встречаются понятия: «логический анализ учебного материала», «дидактический анализ учебного материала», «понятийный анализ учебного материала», «психологический анализ учебного материала», «педагогический анализ учебного материала» и др. Имеются также и их сочетания: «психолого-педагогический анализ учебного материала», «логико-дидактический анализ учебного материала», «структурно-логический анализ учебного материала» и др.

Каждый вид анализа проводится в соответствии с поставленными целями и требует определенного способа выполнения. Все исследования, посвященные анализу учебного материала, условно можно разделить на два направления. Первое направление связано с моделированием (структурированием) учебного материала, установлением количественных характеристик с целью определения его сложности, связности, сравнительного анализа учебных текстов и т. п. Результатами этих исследований в основном пользуются авторы учебников, учебных пособий, дидактических материалов и др. Исследования второго направления связаны с анализом учебного материала с целью последующей его дидактической обработки. Результаты этих исследований могут быть использованы авторами методических пособий, учителями в практической деятельности. Поэтому для учителя наибольший интерес представляют исследования второго направления.

Следует заметить, что многие исследования относят к учебному материалу информативный текст, знания, познавательные задачи. Такой подход слишком сужает понятие «содержание учебного материала». Мы, вслед за И.Я. Лернером, под учебным материалом понимаем подлежащую усвоению деятельность, ее виды, составляющие отрезок содержания образования [3]. К учебному материалу относится не только текст учебника, но и речь учителя, задания, творческие задачи, различные средства обучения, т. е. вся деятельность, подлежащая усвоению [2, с. 120].

Анализ учебного материала начинается с выявления его структуры. К решению вопроса по определению понятия структуры учебного материала различные авторы подходят по-разному. Наличие разных точек зрения на структуру учебного материала определяется выбором характера и совокупности его структурных единиц. В качестве основных единиц учебного материала могут быть выбраны разные объекты: понятия, теории, действия, знания, умения и навыки. Л.М. Фридман [4, с. 26, 27] указывает, что наличие разных точек зрения на характер структурных единиц содержания учебного материала не является случайным, а показывает их правомерность в зависимости от цели рассмотрения этого материала. Так, при рассмотрении содержания обучения математике с точки зрения учебной деятельности учащихся предпочтительно рассматривать в качестве структурной единицы умственные и практические действия; при рассмотрении этого же содержания с методической точки зрения в качестве такой единицы может выступать понятие или целостная теория и т. д.

Например, при **понятийном анализе учебного материала** учитель:

- выделяет основные понятия, которые предстоит усвоить учащимся (или ранее не изучавшиеся свойства и признаки уже известных понятий);
- новые понятия (или их признаки) делит на основные и второстепенные, фиксируя уровень их сложности;

- определяя способы раскрытия сущности новых понятий, устанавливает, что подлежит творческому и что – репродуктивному усвоению;
- раскрывает взаимосвязь понятий – новых и уже известных, основываясь на которых, учащиеся могли бы самостоятельно (или с помощью учителя) усвоить новые знания;
- определяет, что из ранее усвоенного следует углубить и закрепить, какие из понятий и способов действий подлежат актуализации на уроке;
- готовит варианты формулировок понятий, определений, правил, теорем, законов и т. д.;
- выделяет понятия для изучения на последующих уроках в системе, уточняет их связь с основными понятиями данного урока [5, с. 41, 42].

Учебный материал определяется не только характером и совокупностью структурных единиц, но главным образом теми связями и отношениями, которые связывают эту совокупность в целостный единый курс. Исследование, подчиненное выяснению структуры учебного материала, является логическим анализом. Предмет логического анализа составляют два момента:

1. Выделение наиболее важных понятий и предложений, определяющих содержание темы, раздела или учебного предмета.
2. Выделение тех связей и отношений, в которых находятся эти понятия и предложения между собой (внутренних связей), а также с другими понятиями и предложениями (внешних связей) [6, с. 12]. Для наглядного представления структуры учебного материала применяются символический (логико-математический) язык, графы и блок-схемы. С помощью символического языка выделяется структура отдельных предложений, доказательств; с помощью графов и блок-схем – система внутренних и внешних связей подтемы или темы.

Структурно-логический анализ учебного материала позволяет учителю решить некоторые дидактические задачи:

- сформулировать образовательные цели урока и системы уроков;
- определить последовательность изучения учебного материала;
- определить типы и виды уроков, их систему;
- определить методы и средства его изучения и т. п.

Решение перечисленных задач является предметом **дидактического анализа учебного материала**. В.И. Загвязинский [7, с. 44] выделяет два этапа дидактического анализа учебного материала:

1. Анализ содержания изучаемого с учетом целей образования, уровня знаний и развития учащихся.
2. Построение системы изучения материала: отбор содержания, определение методов его изучения, способов руководства учебной деятельностью школьников, группировка содержания и средств обучения вокруг каждой из его частных задач.

М.И. Махмутов [5, с. 48] указывает основные этапы дидактического анализа учебного материала при подготовке урока. При этом содержание дидактического анализа соответствует основному содержанию плана урока, и учитель:

- формулирует дидактическую цель урока, устанавливает, какие понятия должны усвоить учащиеся и какие способы действия следует у них сформулировать, четко определяет дидактические задачи и виды деятельности учителя и учащихся по этапам урока;

– уточняет объем материала (обязательного для усвоения и информационного), при необходимости дополняет материал учебника, делит материал на логически взаимосвязанные части и намечает время изучения каждой;

– определяет методы обучения, уточняет возможные формулировки вопросов и познавательных задач, заданий, приемы создания проблемных ситуаций, подбирает систему самостоятельных работ на усвоение новых знаний;

– готовит дидактический материал и технические средства обучения, устанавливает возможность применения программированных пособий;

– намечает учеников для оценки знаний, для индивидуализации и т. д.;

– уточняет методические приемы и способы межпредметных связей и связи с жизнью;

– подбирает систему заданий и упражнений для применения усвоенного, формирования умений и навыков и оценки знаний учащихся;

– готовит материал для домашнего задания и уточняет его характер.

В *психолого-педагогическом анализе учебного материала* выделяются два аспекта: психологический и педагогический. При рассмотрении учебного материала в психологическом аспекте учитель выясняет значимость изучаемых знаний, применяемых методов и способов работы, определяет меру самостоятельности учащихся, учитывает воспитывающий и развивающий характер учебного материала.

При педагогическом рассмотрении учебного материала учитель определяет структуру и взаимосвязь всех составляющих его частей, последовательность их изучения в общей системе уроков по данной теме или разделу. При этом педагогический аспект анализа учебного материала является ведущим, определяющим психологическую сторону учебного процесса [8, с. 101, 102].

По мнению М.К. Ковалевской [9, с. 18], *логико-дидактический анализ* предполагает:

– выявление форм мышления (понятия, суждения, умозаключения), в которых зафиксированы знания;

– определение гносеологического назначения этих форм, т. е. какие стороны познанной действительности они отображают (структуру, свойства, функции объекта, способы получения знаний о нем);

– соподчинение выявленных форм мышления по родо-видовым или другим признакам с целью дидактической систематизации научного знания;

– установление границ доступности содержания понятий, умозаключений для учащихся определенного возраста и подготовки.

В.Е. Володарский [10, с. 50] использует *научно-методический анализ учебного материала* для составления системы учебных задач. По его мнению, научно-методический анализ учебного материала включает следующие последовательные этапы:

– определение роли и места решения задач в совокупности применяемых методов и возможности постановки задач при решении проблемных ситуаций в ходе изучения темы;

– детализация учебного материала на самостоятельные по смыслу части – элементы знаний и умений;

– выявление функциональных связей и отношений между элементами знаний и выделение из них тех, которые раскрываются в ходе решения соответствующих задач;

- определение объема и характера практических умений и навыков, приобретенных учащимися при решении задач;
- выделение серии простых абстрактных задач, охватывающих все элементы знаний и умений в основных взаимосвязях;
- сворачивание серий простых задач путем группировки их в более сложные задачи, актуализирующие дальние связи;
- замена абстрактных задач сюжетными задачами;
- определение комплексной оценки методического качества задач с целью их окончательного корректирования и включения в систему.

Рассматривая *методический анализ учебного материала*, И.М. Низамов [11, с. 44, 45] пишет, что при анализе учебного материала важно в первую очередь выделить его основное содержание. Вместе с тем должен быть отобран и вспомогательный материал, обеспечивающий конкретизацию знаний учащихся, их закрепление.

Предварительная работа учителя над учебным материалом, по мнению И. М. Низамова, может проводиться по следующей схеме:

- определить объем знаний, практических умений и навыков, которые ученики должны приобрести в процессе изучения темы;
- определить круг ранее изученных вопросов, знание которых потребуется для изучения данной темы;
- выяснить, какие части учебного материала целесообразно изучать дедуктивным методом, и какие – индуктивным;
- расчленить тему на подтемы;
- выбрать способы сообщения учебного материала (рассказ учителя, демонстрация опытов, экскурсия, самостоятельная работа и др.);
- определить приемы систематического контроля усвоения учебного материала;
- выбрать систему упражнений.

А.А. Мазаник и А. А. Столяр [12, с. 15] под *методическим анализом отдельной темы* понимают рассмотрение следующих вопросов:

- место темы в школьном курсе и ее связь с другими темами;
- анализ содержания темы;
- различные трактовки важнейших понятий темы, имеющиеся в научной и учебной литературе, и их сравнительный анализ с точки зрения пригодности для школьного преподавания;
- сравнительный анализ логического обоснования материала темы в научном и школьном изложении;
- связь теории с практикой при изучении данной темы;
- наглядность при изучении данной темы;
- трудности, встречающиеся при изучении данной темы, и их преодоление;
- специфические ошибки, допускаемые учащимися, и методика их предупреждения и исправления.

Итак, проблеме анализа учебного материала посвящено много исследований, предлагающих различные этапы деятельности по выполнению каждого вида анализа в зависимости от того, какие цели преследует этот анализ. Вместе с тем, обнаруживается их взаимосвязь в постановке и решении отдельных вопросов, взаимозависимость, влияние результатов одного вида анализа на выводы другого и т. п.

Однако анализ работ, посвященных методической подготовке будущих учителей математики, позволяет сделать вывод о том, что анализу учебного материала в практике обучения студентов уделяется недостаточное внимание.

Среди работ, раскрывающих профессиональную подготовку учителя математики, есть работы, которые касаются обучения студентов анализировать учебный материал. Так, А.А. Столяр [6, с. 7, 8] справедливо считает, что логико-дидактический анализ учебного материала представляется одним из важнейших видов учебной деятельности в области практической подготовки по методике преподавания математики. Данное учебное пособие играет положительную роль в методической подготовке студентов, но в плане обучения их умению проводить логико-дидактический анализ учебного текста имеет недостатки, выявленные нашей экспериментальной работой. К ним, в частности, относятся:

1. В данном подходе сильно преувеличивается роль математической логики.

2. Проведение логического анализа учебного материала по теме (разделу) требует от студента хороших знаний всего предмета, умения анализировать программу по математике для средней школы. Сложность в проведении логического анализа учебного материала для большинства студентов на первых порах оказывается непосильной. Этому умению нужно учить специально, для чего необходимо дополнительное время.

3. Даже правильно осуществленный логический анализ учебного материала не дает выхода большинству студентов к его дидактическому анализу. Для этого необходим определенный опыт педагогической работы.

4. Большая техническая работа по вычерчиванию схем (графов) в связи с неумением добыть сколько-нибудь ценную информацию для дидактической обработки учебного материала делает в глазах многих студентов эту работу бесполезной с точки зрения методики преподавания математики.

Е.И. Лященко и др. [13, с. 36, 37] рассматривают *логико-математический анализ учебного материала*, который предполагает ответ на ряд вопросов:

✓ Какие новые понятия, объекты вводятся?
✓ Даются ли им определения?
✓ К какому по структуре виду определений можно отнести данное определение?

✓ Встречались ли ранее определения с такой структурой или мы имеем дело с новой структурой?

✓ Какие познавательные и учебные действия можно выполнить для раскрытия структуры определения и его применения?

✓ Какой возможен содержательный материал для раскрытия всех операций и действий?

Ответы на все эти вопросы и позволяют сделать вывод о логической структуре определения понятия или объекта.

Математическое содержание учебного материала, по мнению Е. И. Лященко, позволяют установить ответы на вопросы:

✓ Какая математическая идея лежит в основе фундаментальных определений, группы определений конкретной темы, раздела учебника или отдельного определения?

- ✓ Какие математические действия возможны с теми или иными математическими объектами?
- ✓ Как обосновываются те или иные свойства объекта или понятия?
- ✓ Какие возможны трактовки определяемых понятий?
- ✓ Какие математические задачи могут раскрыть наилучшим образом то или иное понятие?

В случае выполнения логико-математического анализа утверждений необходимо выяснить их структуру и установить, были ли ранее утверждения с аналогичной структурой, простая или сложная теорема, верно ли обратное утверждение к данной теореме и тем самым не будет ли данное утверждение признаком понятия и т. д.

Выполняя логико-математический анализ учебного материала, необходимо выяснить обоснованность математических доказательств.

Только выполнив логико-математический анализ основных компонентов учебного материала школьных учебников, утверждают Е. И. Лященко и др. [13], можно приступать к разработке методики обучения понятию, разделу учебника, теме и т. п.

Исключительный интерес представляют лабораторные работы по логико-математическому анализу основных компонентов учебного материала:

- логико-математический анализ определений понятий и объектов, основные этапы их формирования;
- логико-математический анализ математических утверждений и общие приемы работы с теоремой;
- логико-математический анализ алгоритмов и правил школьного курса математики, методика работы в школе с алгоритмами и правилами [13, с. 37–68].

Выделяется пять компонентов логико-дидактического анализа темы:

- 1) определение цели обучения теме;
- 2) логико-математический анализ содержания темы;
- 3) постановка основных учебных задач;
- 4) отбор основных средств и методов обучения;
- 5) формы контроля и оценки процесса и результатов деятельности учащихся при обучении теме [13, с. 166–171].

Приводятся примеры логико-дидактического анализа тем «Многоугольники», «Неравенства» [13, с. 171–190], линейные уравнения в школьном курсе математики [13, с. 209–213].

Как видим, учебное пособие [13] вносит значительный вклад в решение проблемы формирования у будущих учителей математики умений выполнять анализ учебного материала. Следует отметить также, что все исследования по методике преподавания математики так или иначе связаны с проблемой анализа учебного материала. Имеются и менее значительные работы, в которых рассматривается проблема формирования у будущих учителей математики умений выполнять анализ учебного материала в зависимости от поставленных целей.

Вместе с тем приходится констатировать, что в рассматриваемых исследованиях нет целостного подхода к решению проблемы подготовки учителя математики по формированию умения выполнять анализ учебного материала.

Исследование проблемы обучения студентов умению анализировать учебный материал, характера их методических затруднений во время педагогической практики, выполнения курсовой и выпускной квалификационной работ по методике преподавания математики позволило сделать вывод о том, что, обучаясь в институте, студенты не получают достаточного представления о структуре деятельности учителя математики по анализу учебного материала при подготовке к урокам.

Выявлено также, что если бы педагогический вуз до конца решал задачу формирования умений проводить анализ учебного материала, то значительная часть трудностей в работе молодого учителя была бы снята.

Начинающего учителя волнует, в первую очередь, «технология» в упрощенном варианте, которая заключается в том, чтобы:

- написать конспект урока;
- подумать о доступном изложении нового материала;
- умело спланировать опрос;
- индивидуализировать задания;
- продумать использование наглядности и т. п.

Вся эта работа, естественно, предполагает анализ учебного материала, но для молодого учителя этот анализ уходит на второй план, затушевывается первоочередными заботами. И если в институте не отработано умение анализа учебного материала, то оно приходит по мере накопления опыта, затягиваясь подчас на годы. Выявлено, что, выбирая методику изучения учебного материала, учитель специально не задумывается о том, что он выполняет анализ этого материала. У опытного учителя анализ учебного материала при подготовке к урокам проводится на интуитивном уровне или носит свернутый характер. Изучение опыта лучших учителей показывает, что целенаправленная работа по выполнению анализа учебного материала способствует повышению методического мастерства учителя.

Сказанное убеждает в необходимости более целенаправленного формирования умений студентов выполнять анализ учебного материала во время обучения в институте. Причем эта работа должна систематически осуществляться на аудиторных занятиях по методике преподавания математики, на педагогической практике, при написании курсовых и выпускных квалификационных работ. Умение выполнять анализ учебного материала лежит в основе творческого подхода при подготовке к урокам математики и снимает часть трудностей в работе молодого учителя.

Предварительную работу с учебным материалом перед осуществлением обучающей деятельности (подготовка конспектов и фрагментов уроков с разработкой соответствующих организационных форм, методов и средств обучения, продумывание системы уроков, способствующей наиболее эффективному обучению, наконец, самостоятельное проектирование технологии обучения) мы называем методическим анализом учебного материала.

Методический анализ учебного материала охватывает основные компоненты деятельности учителя по организации и управлению учебной деятельностью учащихся: диагностический, прогностический, исполнительный, оценочный. Умение выполнять методический анализ учебного материала является основой методической подготовки учителя математики. В процессе методического анализа учебного материала у студентов актуализируют-

ся знания и способы деятельности, полученные при изучении педагогики, психологии, математики, школьных программ и учебных пособий по математике, методике преподавания математики и научно-методической литературы по проблемам обучения математике.

Ориентация студентов на укрепление связей педагогической науки со школьной практикой в процессе их профессиональной подготовки – насущная теоретическая и практическая проблема, и одним из средств решения этой проблемы является обучение студентов методическому анализу учебного материала. Вместе с тем следует заметить, что при обучении студентов приходится считаться с тем фактом, что анализ осуществляется в расчете на абстрактного ученика (сильного, среднего, слабого) и что обучаемые не имеют опыта работы в школе, да и знание ими учебного материала не всегда соответствует необходимым требованиям. Поэтому ставить задачу обучения студентов в полном объеме всем видам анализа учебного материала не представляется возможным.

Итак, под **методическим анализом учебного материала** понимается **деятельность учителя по выявлению структуры и логики учебного материала и выполнению его методической обработки**, подчиняющейся логике процесса обучения, целям и задачам обучения, определенным программой по математике для средней школы и вытекающим из содержания этого материала.

На основе изучения передового педагогического опыта, теоретического и экспериментального исследования нами [14] выявлена основная структура деятельности учителя по выполнению методического анализа учебного материала, которая включает в себя шесть взаимосвязанных компонентов (этапов):

1. Ознакомление с учебным материалом.
2. Структурный и логический анализ учебного материала.
3. Выявление целей и формулировка задач обучения, фиксированных в учебном материале.
4. Методическая обработка учебного материала (определение методов, средств и организационных форм обучения).
5. Обобщение и систематизация знаний, умений и навыков, фиксированных в учебном материале.
6. Выявление содержания и форм контроля знаний, умений и навыков, содержащихся в учебном материале.

Анализируя учебный материал, учитель при подготовке к уроку ставит перед собой и решает методические задачи, соответствующие каждому этапу. Для студента эти задачи выступают в качестве учебных методических задач, предлагаемых ему преподавателем. В процессе обучения студент накапливает опыт самостоятельного формулирования (постановки) методических задач по выполнению методического анализа учебного материала и их решения.

Выделим основные цели выполнения каждого этапа методического анализа учебного материала и методические задачи, решаемые при этом.

1. Ознакомление с учебным материалом.

Цель. Ориентировка в учебной, методической литературе и официальных документах Министерства образования и науки РФ.

Методические задачи:

• Изучение программы школьного курса математики (структура, назначение и содержание каждого раздела программы, развертывание содержательно-методических линий и т. д.).

• Анализ содержания школьных учебников.

• Изучение методических рекомендаций и инструктивных писем Министерства образования и науки РФ по изучению математики в текущем году.

2. Структурный и логический анализ учебного материала.

Цель. Выявление структуры и логики учебного материала.

Методические задачи:

• Выявление логической организации учебного материала.

• Выявление способа определения вводимых понятий.

• Выявление структуры понятий и их определений.

• Выявление связей и отношений между понятиями.

• Выявление логической структуры теорем.

• Выявление структур задач.

• Выбор методов доказательства теорем и решения задач.

• Анализ доказательства теорем и решения задач.

• Установление функций задач в обучении.

• Анализ формул и правил.

3. Выявление целей и формулировка задач обучения, фиксированных в учебном материале.

Цель. Определение основной дидактической цели изучения и формулировка задач обучения, заложенных в данном учебном материале.

Методические задачи:

• Определение цели изучения учебного материала.

• Формулировка задач обучения, установление уровней усвоения знаний, формирования умений и навыков.

• Выявление возможностей учебного материала в осуществлении воспитательных целей.

• Выявление возможностей учебного материала в осуществлении развивающего обучения.

4. Методическая обработка учебного материала (определение методов, средств и организационных форм обучения).

Цель. Осуществление методической обработки учебного материала.

Методические задачи:

• Выбор методики изучения нового материала.

• Выбор методики решения задачи.

• Выбор методики доказательства теоремы.

• Установление основных дидактических функций средств обучения, выбор и изготовление необходимых средств обучения.

• Выбор рационального сочетания форм организации учебной работы учащихся на уроке.

• Подбор содержания и методов домашней работы учащихся.

5. Обобщение и систематизация знаний, умений и навыков, фиксированных в учебном материале.

Цель. Обобщение и систематизация учебного материала.

Методические задачи:

- Выделение основных элементов знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся по теме.

- Выбор объекта обобщения и содержательного уровня повторяемого материала.

6. Выявление содержания и форм контроля знаний, умений и навыков, содержащихся в учебном материале.

Цель. Выявление содержания и форм контроля знаний, умений и навыков учащихся в процессе обучения.

Методические задачи:

- Составление различных видов самостоятельных и контрольных работ.

- Анализ решения контрольных работ и оценка их выполнения.

Цель и задачи каждого этапа методического анализа учебного материала достигаются с помощью специальных заданий, направленных на изучение и анализ конкретного учебного материала курса математики средней школы, выполняемых учителем в процессе подготовки урока и студентами при овладении методикой обучения математике в школе [15].

При составлении системы заданий мы руководствовались требованиями к учебным методическим задачам для профессиональной методической подготовки, которые были сформулированы в результате теоретического и экспериментального исследования. К системе заданий предъявляются следующие требования. Она должна:

- быть направленной на овладение теорией и практикой профессиональной деятельности, включающей знания по математике, педагогике, психологии, методике преподавания математики в их органической связи и взаимопроникновении;

- соответствовать основной структуре деятельности учителя математики по выполнению методического анализа учебного материала и формировать у будущего специалиста умения и навыки профессиональной деятельности;

- содержать методическую информацию, представляющую собой ориентировочную основу действий студента по выполнению этих заданий системы;

- обладать возможностью организации как коллективной, так и индивидуальной деятельности студентов по ее выполнению. Система заданий строится по принципу от общего к частному и использует это частное в качестве средства усвоения общего. Конкретно это выражается в том, что задания первого этапа должны помочь студенту выделить основные ориентиры в содержании школьного курса математики, методах обучения и формах организации обучения, формировать обобщенные методические подходы и пути их реализации в учебном процессе.

На этапе выявления структуры и логики учебного материала задания направляют работу студентов над основными структурными элементами школьного курса математики. Под *структурой учебного материала* понимается совокупность элементов знаний с определенной системой внутрисубъектных связей. Элементами знаний школьного курса математики являются:

- представления о понятиях;

- определения понятий;

- свойства понятий;

- математические факты (аксиомы, теоремы, формулы, правила);
- методы решения задач и доказательства теорем [16, с. 19].

Все последующие этапы методического анализа учебного материала предусматривают актуализацию знаний студентов по методам обучения и возможным способам их реализации, основным формам организации учебного процесса, средствам обучения математике и обеспечению их продуктивного использования.

Задания составлены таким образом, что обобщенные методические подходы закрепляются при работе над конкретным учебным материалом, над отдельными частно-методическими вопросами, обеспечивая тем самым более прочное их усвоение.

В системе заданий по методическому анализу учебного материала наряду с заданиями продуктивного характера предусмотрен также ряд заданий, предполагающих деятельность воспроизводящего характера. Это задания, которые требуют воспроизведения материала из рекомендованной методической литературы и ранее изученного материала в других учебных дисциплинах, а также выполнения работ по образцу, например, по методике решения и оформления задач. Выполнение этих заданий обеспечивает накопление и закрепление опорных знаний, что, в свою очередь, создает основу для реализации умственной деятельности продуктивного характера.

В целом система заданий обеспечивает продуктивный характер умственной деятельности студентов. При выполнении заданий студентам приходится сравнивать различные методические подходы к введению одного и того же понятия, устанавливать логическую структуру учебного материала, разрабатывать дидактические материалы и т. д. При выполнении этих заданий студент приобретает новые знания в новой ситуации, осваивает профессиональные умения.

Как показал эксперимент, на начальной стадии выполнения заданий студент, как правило, затрудняется в поиске решения и принятое решение сам оценить не может. Поэтому в качестве материалов, ознакомление с которыми помогало студенту получить необходимую ориентировку, использовались различные методические разработки, публикуемые в периодической печати, методическая и учебная литература по математике и т. д. Этот материал в одних случаях предъявлялся студенту, в других – добывался им самостоятельно при поиске необходимой литературы. Вместе с тем система заданий снабжена «методической информацией», которая играет роль мотивации и ориентировочной основы для выполнения заданий. Основные требования, которые предъявляются к «методической информации»: краткость, убедительность, сопровождение легко воспринимаемыми примерами, указаниями и ссылками на методическую литературу, которой необходимо воспользоваться при выполнении заданий.

В зависимости от содержания учебного материала и целей, стоящих перед преподавателем в данный момент обучения студентов методическому анализу учебного материала, выбирается соответствующая методическая задача. Выбор заданий также зависит от содержания учебного материала и целей методической подготовки студентов.

Включение системы заданий в учебный процесс может быть осуществлено на разных его этапах, поэтому задания, направленные на формирова-

ние у студентов умений выполнять методический анализ учебного материала, выполняют дидактическую функцию.

Система заданий обеспечивает ознакомление студентов с новым учебным материалом, усвоение его в процессе применения при решении различного рода задач, формирование необходимых методических умений, навыков и др.

Отметим, что при ознакомлении студентов со структурой деятельности по выполнению методического анализа учебного материала школьного курса математики обращается их внимание на то, что у каждого учителя эта деятельность протекает по-разному. Но при изучении курса методики преподавания математики желательно, чтобы студент придерживался именно этой последовательности решения методических задач по выполнению анализа учебного материала. В процессе самостоятельной работы у него вырабатывается свой подход к данному виду деятельности. Но основа его закладывается в институте. Умение выполнять такой анализ является профессионально значимым. Другие профессионально-методические умения могут строиться только на базе этого умения.

Учебным планом по специальности 032100.00 – Математика с дополнительной специальностью предусмотрена обязательная защита выпускной квалификационной работы. Курсовая работа является первым этапом работы над выпускной квалификационной (дипломной) работой. В связи со сказанным роль курсовых работ повышается. Вместе с тем появляется дополнительная возможность формирования у студентов умений выполнять методический анализ учебного материала.

На методическом семинаре, которому сопутствует написание курсовой работы, студенты более подробно знакомятся со структурой деятельности по выполнению методического анализа учебного материала. С этой целью автором настоящей статьи выпущено учебное пособие [17]. В нем освещаются вопросы теории выполнения методического анализа учебного материала, соответствующие современным достижениям психолого-педагогических исследований.

Каждый этап структуры деятельности по выполнению методического анализа учебного материала содержит умения (интегральные и составляющие) с указанием уровней, которые определяются не только последовательностью выполнения методического анализа, но и уровнем самостоятельной работы в процессе решения соответствующей задачи.

Предлагаемые темы курсовых работ охватывают вопросы Программы государственного экзамена по методике преподавания математики. Это диктуется тем, что написание выпускной квалификационной работы освобождает от сдачи государственного экзамена по педагогике с методикой преподавания математики. Вместе с тем, тема курсовой работы может быть предложена самим студентом, если она отвечает следующим требованиям:

- соответствует задачам подготовки учителя математики;
- учитывает направления и проблематику современных научно-методических исследований;
- приобщает к работе над проблемами, которыми занимается кафедра;
- учитывает интересы студента в области теории и практики обучения математике, а также результаты работы в научном студенческом обществе;

– разрабатывает актуальные проблемы методики обучения математике.

При написании курсовой работы студентам рекомендуется:

1) выбрать тему курсовой работы, ознакомившись с тематикой курсовых работ;

2) детально изучить литературу по данному вопросу;

3) сформулировать цели и методические задачи по выполнению анализа учебного материала;

4) составить подробный план работы;

5) конспективно осветить теоретические положения, которые используются при решении методических задач, обязательно со ссылками на литературу;

6) выполнить методический анализ выбранной темы, основанный на личном опыте, опыте учителей, изложенном в учебно-методической литературе, а также учителей, с опытом работы которых студенты знакомы;

7) разработанная тема должна пройти экспериментальную проверку в школе, если это возможно;

8) провести анализ положительных и отрицательных моментов в преподавании этой темы, указать на трудности, сделать окончательный вывод о методике ее постановки в школе;

9) сформулировать проблему, исследованием которой студент хотел бы заниматься при выполнении выпускной квалификационной работы.

Как правило, полученный результат является серьезным заделом для написания выпускной квалификационной работы.

Литература

1. **Лернер, И. Я.** Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980.
2. **Дидактика средней школы.** Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982.
3. **Лернер, И. Я.** Взаимодействие содержания образования и методов обучения / И.Я. Лернер // Педагогика и народное образование в СССР: экспресс-информ. – М., 1984. – Вып. 1 (73).
4. **Фридман, Л. М.** Психолого-педагогические основы обучения математике в школе / Л.М. Фридман. – М.: Просвещение, 1983.
5. **Махмутов, М. И.** Современный урок и пути его организации / М.И. Махмутов // Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология. – М.: Знание, 1975. – Вып. 11.
6. **Практикум по педагогике математики** / под ред. А. А. Столяра. – Минск: Выш. шк., 1973.
7. **Загвязинский, В. И.** Формы и методы логического мышления в педагогических исследованиях / В.И. Загвязинский, М.Н. Алексеев // Методология педагогических исследований / ред. А. И. Пискунов, Г. В. Воробьев. – М., 1980.
8. **Василевская, А. М.** Проблемы оптимизации процесса теоретического обучения в средних профессионально-технических училищах / А.М. Василевская, В. А. Маркелова. – М.: Высш. шк., 1980.
9. **Ковалевская, М. К.** Логико-дидактический анализ научного географического знания учебного предмета / М.К. Ковалевская // Новые исследования в педагогических науках. – 1980. – Вып. 2. – С. 18 - 20.

10. Володарский, В. Е. Дидактические основы системы учебных задач по физике / В.Е. Володарский // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1983. – С. 46–50.

11. Низамов, И. М. Методический анализ учебного материала и выбор приемов его изучения / И. М. Низамов // Физика в школе. – 1966. – № 4. – С. 44–48.

12. Мазаник, А. А. Вопросы и задачи по методике преподавания математики / А. А. Мазаник, А. А. Столяр. – Минск: Выш. шк., 1964.

13. Лабораторные и практические работы по методике преподавания математики: учеб. пособие для студентов физ.-мат. спец. пед. ин-тов / Е. И. Лященко, К. В. Зобкова, Т. Ф. Кириченко и др.; под ред. Е. И. Лященко. – М.: Просвещение, 1988.

14. Гилев, В. Г. Методический анализ учебного материала в профессиональной подготовке учителя математики: дис. ... канд. пед. наук / В.Г. Гилев. – М., 1986.

15. Гилев, В. Г. Методический анализ учебного материала по математике (Система заданий и методические рекомендации для студентов пединститутов и учителей средней школы). – Ишим: Ишим. гос. пед. ин-т, 1987.

16. Монахов, В. М. Оптимизация объема и структуры учебного материала / В. М. Монахов, В. Ю. Гуревич // Советская педагогика. – 1981. – № 12. – С. 19–25.

17. Гилев, В. Г. Методический анализ учебного материала при написании курсовой работы по методике преподавания математики: учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. 032100 – Математика. / В.Г. Гилев. – Ишим, 2004.

УДК 372.3/4+159.922.7

Е. И. Попова

ВОЗМОЖНОСТИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Как известно, педпрактика является системообразующим фактором всей подготовки студентов к предстоящей педагогической деятельности.

Мы склонны поддержать точку зрения, согласно которой основной целью практики должно стать формирование у студентов педагогической умелости, «под которой следует понимать достаточное владение педагогом всей системой важнейших обучающих и воспитывающих умений и навыков» [2, с.76].

Таким образом, есть все основания считать, что педагогическая практика является одним из условий формирования у студентов коррекционно-педагогических умений. Мы полагаем, что только в ходе коррекционно-педагогической практики студенты смогут получить первоначальный опыт коррекционной работы с детьми группы риска дошкольного возраста.

В соответствии со структурой учебного плана система педпрактики на факультетах дошкольного образования включает [3]:

- учебно-воспитательную практику с детьми раннего возраста (3-й курс);
- производственную педагогическую практику в дошкольных учреждениях и органах образования (4-й курс);

– производственную педагогическую практику в педагогических училищах, колледжах (5-й курс).

В последние годы появились новые формы организации педагогической практики: «практика одного рабочего дня», «практика погружения», «практика в педагогических мастерских», «стажерская практика» и др.

Исследование возможностей коррекционно-педагогической практики в формировании профессиональных умений коррекционной работы с детьми группы риска у будущих специалистов дошкольного образования впервые проводилось на базе факультета дошкольного образования Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова.

Мы предлагаем ввести коррекционно-педагогическую практику на всех факультетах дошкольного образования.

Это связано прежде всего с тем, что, по данным МО РФ (1999), среди детей, поступающих в первый класс, свыше 60 % относятся к категории риска школьной, соматической и психофизической дезадаптации. Из них около 35 % составляют те, у кого еще в младших группах детского сада были обнаружены расстройства нервно-психической сферы [4, с. 5].

Между тем, потенциала производственных педагогических практик для формирования у студентов коррекционно-педагогических умений явно недостаточно. При нынешней организации практики на проблему формирования коррекционно-педагогических умений не обращается должного внимания. Хотя коррекционная деятельность и является составной частью общего образования, она в то же время имеет свою специфическую направленность.

Известно, что «коррекционно-педагогическая деятельность – составная и неотъемлемая часть педагогического процесса как динамической педагогической системы, как специально организованного целенаправленного взаимодействия педагогов и воспитанников, нацеленного на решение развивающих и образовательных задач» [1, с. 28].

Опыт показывает, что главной причиной низкого уровня владения профессиональными практическими навыками в работе с детьми группы риска является фактическая оторванность процесса теоретической подготовки студентов от повседневной (реальной) жизни, практики.

Особенностью данного вида практики является то, что студент выполняет коррекционные функции воспитателя.

Вариативное использование совокупности основных теоретических знаний и практических умений, видение новой проблемы во внешне знакомой ситуации и поиск путей ее решения, способность самостоятельно комбинировать уже известные способы профессиональной деятельности, поиск новых способов решения педагогических проблем – все это способствует формированию профессиональных умений коррекционной работы с детьми группы риска в период практики.

Нельзя не согласиться с В.П. Горленко в том, что «общая цель практики определяет ее конечный результат, и в этом смысле она имеет стратегическое значение. Естественно, что в процессе ее достижения на различных этапах практики должны выдвигаться более конкретные целевые установки» [2].

С этой точки зрения в процессе коррекционно-педагогической практики должны выдвигаться цели промежуточные, характеризующие психолого-

педагогическую направленность практики на различных курсах, цели текущие, отражающие специфику работы студентов на ее отдельных этапах, и цели оперативные, которые связаны с целеполаганием при проведении коррекционно-развивающих занятий и воспитательных мероприятий, с выработкой тех или иных коррекционно-педагогических умений и навыков или преодолением допускаемых недочетов и т. д. Таким образом, практика приобретает осмысленный целевой характер, что не всегда бывает при традиционных формах ее организации.

Основные задачи этого вида практики:

– углубить и закрепить теоретические знания, научить применять их в коррекционной работе со старшими дошкольниками группы риска в условиях их обучения и воспитания в общем потоке;

– сформировать коррекционно-педагогические умения, соответствующие квалификационным требованиям к воспитателю дошкольного учреждения и необходимые для реализации коррекционной работы и профессионально-значимых качеств личности;

– воспитать устойчивый интерес к коррекционной работе с детьми группы риска, развивать потребность в углублении и совершенствовании коррекционно-педагогических умений и навыков.

Считается доказанным тот факт, что содержание практики должно носить бинарный характер. «Это значит, что оно прежде всего должно отражать те виды деятельности студентов, в которые они включаются в ходе практики и в процессе которых вырабатываются различные стороны педагогической умелости» [2].

Поэтому в процессе проведения коррекционно-педагогической практики студенты должны выполнять следующие виды деятельности:

– анализировать медицинские карты детей группы риска;

– наблюдать за этими детьми в игровой и учебной ситуациях, в других видах организованной деятельности;

– знакомиться с организацией образовательного процесса и психолого-педагогическими особенностями обучения с точки зрения реализации интегративных функций коррекционно-развивающего обучения;

– проводить психолого-педагогическое изучение детей с целью диагностирования уровня готовности к школе, выявлять группы детей с низким уровнем готовности к школе;

– разрабатывать индивидуальные программы коррекционной работы для детей, обнаруживших недостаточный уровень готовности к школьному обучению с учетом данных их изучения;

– проводить индивидуальные, групповые и фронтальные занятия (при этом обучение детей должно строиться на основе специализированных для этого возраста видов деятельности – игры, конструирования, рисования и т. д.), в рамках которых происходит становление предпосылок учебной деятельности);

– организовывать совместную деятельность с целью коррекции нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы;

– посещать и анализировать занятия и совместную деятельность с детьми группы риска воспитателей и других практикантов.

В конечном счете это будет способствовать формированию следующих коррекционно-педагогических умений:

– изучать детей группы риска с целью выявления общих и специфических трудностей в познавательной деятельности и учении, отклонений в поведении;

– планировать коррекционную работу с детьми группы риска с учетом межпредметных связей;

– организовывать жизнедеятельность детей с учетом их типологических особенностей;

– анализировать результаты коррекционного воздействия с учетом типологических особенностей детей группы риска;

– прогнозировать индивидуальную траекторию развития старшего дошкольника группы риска с опорой на его сильные стороны и природные склонности.

Установлено, что знания и умения предопределяют формирование мотивационно-ценностного отношения к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности. Поэтому большое внимание должно уделяться развитию у студентов профессионально-личностных свойств и качеств, к числу которых относится умение проявлять выдержку, педагогический такт, гуманное отношение к детям группы риска, культура общения и др.

Формирование и совершенствование своих профессионально-педагогических личностных свойств и качеств – одна из важнейших задач практики. Решение этой задачи должно поддерживаться всем ходом практики. Например, подготовка студентов к предстоящим занятиям и совместной деятельности с детьми группы риска по определенному методическому алгоритму будет способствовать выработке таких профессионально-личностных качеств, как высокая требовательность к себе, чувство ответственности, уверенность в успехе и др. Анализ и самоанализ занятий будет не только побуждать практикантов к поискам и исправлению методических ошибок, но и стимулировать к совершенствованию культуры речи, проявлению волевых усилий, стремлению осуществлять коррекционную работу творчески, к проработке собственных проблем в тех сферах, которые предполагается корректировать у ребенка.

В основу принципов организации коррекционно-педагогической практики вошли следующие: связь с жизнью; соответствие содержания и организации практики требованиям, предъявляемым к коррекционно-педагогической подготовке специалиста дошкольного образования; связь с теоретическими курсами и др.

Разработанная нами коррекционно-педагогическая практика предполагает детальный анализ следующих компонентов педагогической деятельности:

1) педагогический анализ условий коррекционно-педагогической деятельности (формирование умения научно обосновывать свои действия; стремление проникнуть в причинно-следственные связи внутри коррекционно-педагогического процесса);

2) планирование (исходя из анализа конкретной ситуации, уровня обученности и обучаемости детей группы риска определение общей цели и конкретных задач педагогического взаимодействия; проектирование способов и вариантов педагогического взаимодействия);

3) реализация (осуществление намеченных целей педагогического взаимодействия с детьми группы риска; умение управлять деятельностью детей и собственной);

4) педагогический самоанализ (в основе лежит сопоставление запланированных и реально осуществимых действий).

Весь период практики мы условно разделили на четыре этапа: ознакомительно-адаптационный, диагностико-прогностический, конструктивно-исполнительский, итоговый.

Выделение и специальное терминологическое обозначение указанных этапов помогает, на наш взгляд, более конкретно осмысливать целевую, содержательную и процессуальную направленность практики и в каждый ее отдельный период решать специфические обучающие задачи. Таким образом, формирование коррекционно-педагогических умений осуществляется в соответствии с организационной направленностью и определенными этапами практики. Студенты под руководством преподавателей поэтапно включаются в организацию деятельности старших дошкольников группы риска: от наблюдения через участие во фрагментах занятий и воспитательного процесса к самостоятельной разработке и проведению коррекционной работы. В этот период интенсифицируется процесс формирования коррекционно-педагогических умений и навыков. Это обусловлено тем обстоятельством, что практика проводится в условиях, максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности студентов.

Мы полагаем, что *на первом этапе* студенты должны овладеть основами анализа педагогических явлений с позиции выделения их коррекционно-развивающего потенциала. С этой целью организуется наблюдение за работой воспитателя, изучение его коррекционно-педагогической деятельности, возможности использования годового (календарного) плана учебно-воспитательной работы в целях реализации интегративных функций коррекционно-развивающего образования, а также включенное наблюдение за ребенком в игровой и учебной ситуациях, в процессе учебных занятий, в других видах организованной деятельности, в свободном общении, анализ речевой деятельности ребенка и продуктов творческой и учебной детской деятельности и др.

Второй этап коррекционно-педагогической практики предполагает формирование умения осуществлять диагностику мотивационно-потребностной и познавательной сферы, поведения и общения детей старшего дошкольного возраста с целью объективной оценки уровня социальной зрелости и психолого-педагогической готовности к школе, уровня зрелости психофизиологических и интеллектуально-перцептивных предпосылок учебной деятельности, а также восприимчивости ребенка к обучению, его обучаемости. На основании анализа результатов диагностики и в соответствии с ними студенты проектируют свою будущую коррекционную работу с детьми группы риска:

- планируют цели, задачи, тактику проведения коррекционной работы;
- разрабатывают программы и содержание коррекционных занятий;
- выбирают формы коррекционной работы (индивидуальная, групповая или фронтальная);
- определяют методику коррекционной работы;

– планируют формы участия родителей в реализации коррекционной программы.

При разработке стратегии и тактики коррекционно-развивающих программ студенты руководствуются следующими ведущими принципами: 1) принципом системности коррекционных, профилактических и развивающих задач; 2) принципом единства диагностики и коррекции; 3) принципом приоритетности коррекции каузального типа; 4) деятельностным принципом коррекции; 5) принципом учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей ребенка; 6) принципом комплексности методов психологического воздействия; 7) принципом активного привлечения ближайшего социального окружения ребенка к участию в коррекционной программе.

Третий этап связан с выполнением коррекционных функций воспитателя. В этот период практики актуализируются и углубляются теоретические знания студентов, развиваются и совершенствуются коррекционно-педагогические умения и навыки. На данном этапе студентами осуществляется реализация коррекционной программы, проводятся коррекционные занятия и совместная деятельность с детьми в соответствии с коррекционной программой, осуществляется контроль динамики хода коррекционной работы, внесение необходимых коррективов в программу работ.

Решение студентами в период практики критериальных задач поможет, по нашему мнению, избежать недостатков, сложившихся в практике проведения занятий и совместной деятельности в детском саду, к числу которых можно отнести:

– слабое знание типологии детей группы риска и как следствие этого – невозможность опираться на особенности детей, необоснованность дифференциации в обучении, отсутствие направленной работы по ликвидации пробелов в знаниях, развитию познавательной активности детей и общеинтеллектуальных умений, психокоррекции поведения ребенка и др.;

– недооценивание специального продумывания коррекционной цели (задач) занятия;

– недостаточное внимание к применению знаний, отсутствие опоры на жизненный опыт детей;

– ограниченность арсенала выбора методов обучения, одностороннее увлечение одними методами в ущерб другим, учитывающим уровень подготовленности ребенка, характер усвоения программного материала, ведущий тип восприятия и т. п.;

– увлечение фронтальными формами даже в случаях, когда они неэффективны;

– односторонний подход к дифференциации (преимущественная дифференциация объема и степени сложности материала, отсутствие применения мер дифференцированной помощи детям с разным уровнем умственного развития);

– пассивная позиция части дошкольников в учебном процессе и в совместной деятельности;

– слабый учет личностного фактора и благоприятных взаимоотношений воспитателя и детей группы риска в повышении качества обучения;

– недооценивание гигиенических условий обучения;

– эпизодический характер самоанализа, его упрощенный вариант без

выяснения причин недостаточного усвоения материала частью дошкольников и др.

Одним из сложных участков работы для студентов является работа с родителями проблемного ребенка. Она должна носить более систематический, постоянный и целенаправленный характер.

Большую роль, на наш взгляд, играет привлечение родителей к участию в обсуждении возможных источников происхождения трудностей и проблем личностного развития ребенка, возможных прогнозов его развития на ближайшую перспективу, к выработке конкретных рекомендаций по преодолению и предупреждению отклонений и негативных тенденций в развитии, а также изменение ошибочных установок и стереотипов в воспитании, используемых родителями в общении с ребенком. С этой целью студентами проводятся различные формы работы с родителями: беседы, консультации, открытые занятия, анкетирование и др.

На *четвертом этапе* практики студенты оценивают эффективность коррекционной работы, результаты коррекционной программы с точки зрения достижения планируемых целей. Составляют психолого-педагогические рекомендации по обучению и воспитанию детей группы риска, направленные на закрепление и упрочение положительных результатов коррекционной работы. Составляют отчетную документацию и выводят самооценку коррекционной работы с детьми группы риска.

При подведении итогов практики обсуждаются следующие вопросы:

- характеристика коррекционно-педагогической деятельности дошкольного учреждения;
- учет уровня развития и типических особенностей детей группы риска при планировании и реализации коррекционной программы; анализ факторов и условий, влияющих на эффективность коррекционной работы;
- самоанализ организации учебных и внеучебных видов деятельности детей группы риска старшего дошкольного возраста;
- реализация работы с родителями детей группы риска;
- самооценка коррекционно-педагогических умений.

По итогам практики студент должен представить следующую документацию по практике:

- 1) анализ результатов психолого-педагогического обследования на одного ребенка группы риска старшего дошкольного возраста;
- 2) психодиагностические таблицы для определения типичных трудностей в обучении детей данной возрастной группы;
- 3) перспективный план коррекционной работы на одного ребенка;
- 4) программу коррекционной работы на одного-двух детей;
- 5) дневник педагогического анализа;
- 6) конспекты зачетных видов деятельности;
- 7) отчет о прохождении практики (реализация коррекционных задач практики, самооценка выполнения различных видов деятельности, анализ профессионального становления, предложения по совершенствованию организации практики);
- 8) лист самооценки коррекционно-педагогической деятельности практиканта.

К числу основных критериев оценки результатов коррекционной работы с детьми группы риска можно отнести:

- степень сформированности коррекционно-педагогических умений;
- уровень теоретического и методического осмысления студентами своей коррекционно-педагогической деятельности (ее задач, содержания, методов, результатов, затруднений);
- уровень профессиональной направленности (убеждение в значимости коррекционно-педагогической деятельности, нацеленность на коррекционную работу с детьми группы риска, стремление осуществлять ее творчески, вера в положительные возможности ребенка, признание его субъектом деятельности и др.).

Литература

1. **Гонеев, А.Д.** Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 280 с.
2. **Горленко, В.П.** Педагогическая практика студентов: новые научные подходы / В.П. Горленко // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 63 – 69.
3. **Педагогическая практика студентов факультетов дошкольного образования: учеб. пособие** / Л.М. Волобуева, В.И. Ядэшко, Л.И. Павлова и др.; под ред. В.И. Ядэшко, Л.М. Волобуевой. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 224 с.
4. **Шевченко, С.Г.** Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты: метод. пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения / С.Г. Шевченко. – М.: Владос, 1999. – 136 с.

РАЗДЕЛ IV
**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

УДК 39+37.0

Н. Д. Болсохова

**ТИБЕТСКИЕ МЕДИЦИНСКИЕ ИЛЛЮСТРАЦИИ В СИСТЕМЕ
ТРАДИЦИОННОГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
БУРЯТСКОГО ЭТНОСА**

Официальное признание (рецепция) тибетского махаянского буддизма в Российской империи указом императрицы Елизаветы Петровны в 1741 г. явилось мощным толчком для его быстрого укоренения и развития в регионах распространения бурятского этноса. Один за другим строятся буддийские монастыри (в этнической Бурятии они, как правило, называются дацанами, что в переводе с тибетского означает факультет, или небольшой монастырь), растёт число буддийского духовенства. Талантливые и состоятельные буряты отправлялись за буддийским знанием в Тибет и Монголию. Благодаря своим незаурядным способностям они поступали в престижные монастырские университеты, где на протяжении многих лет под руководством духовных наставников осваивали тибетские средневековые науки. Выходцы из Бурятии, успешно выдержавшие заключительные экзамены, получали высокие степени в области буддийских наук. Некоторые буряты возвращались на родину, вели активную исследовательскую, проповедническую и педагогическую деятельность, другие оставались в Тибете и благодаря таланту, упорству и настойчивости достигали высокого статуса в буддийской иерархии.

Укоренение буддизма на бурятской культурной почве способствовало внедрению тибетского классического образования [2, с. 91–98]. Сложная система целостного монастырского тибетского образования, построенная по образцу индийских монастырей-университетов, получила широкое распространение среди бурятского этноса. Основу монастырского образования составляют десять наук: «пять больших» и «пять малых». К большим наукам относятся: философия и гносеология, логика, языкознание, медицина и технология ремесел. Синонимика, поэтика, лексикография, музыка, танцы и астрономия входят во вторую группу. В монастырских университетских комплексах целенаправленно осуществлялось фундаментальное изучение уникального буддийского наследия, относящегося к средневековым знаниям.

В Тибете, а позднее в Монголии и Бурятии, появились монастыри школьного типа (*bshad grwa*) со специализированными факультетами. Традиционно самыми распространёнными факультетами являлись философские (*цаннид*), тантрийские (*акпа*), а также медицинские (*манба*). Учебный процесс на каждом факультете был жестко организован и тематически диффе-

ренцирован. В середине XIX столетия тибетская монастырская образовательная культура была искусно инкорпорирована в бурятские дацаны. Изучение медицины как важнейшего компонента тибетской культуры считалось обязательным в рамках традиционного тибетского образования. Его основу составляет заучивание наизусть написанного в стихах трактата «Чжуд-ши» (rgyud bzhi, досл. «Четыре медицинских Тантры»)¹ как истинного источника медицинского знания. В тибетской медицинской литературе такие тексты называются коренными (rtsa). Осуществлялось серьезное изучение и глубокое осмысление комментариев к коренному тексту, созданных в традициях разных медицинских школ, практических руководств по клинике и терапии, определенного набора специализированных трактатов по фармакогнозии, фармакологии, фармации, а также рецептурных справочников. Эта медицинская литература, язык которой высоко терминологичен, требует исключительно высокой подготовки для ее адекватного понимания и трактовки. Комплекс текстов, включенных в программу обучения на медицинских факультетах, в совокупности представляет системное изложение тибетской медицинской науки и составляет необходимые программные пособия (руководства), изучение которых считалось обязательным для завершения медицинского образования в манба дацанах. Кроме обязательных учебных текстов, для освоения содержания медицинских источников широко использовались наглядные пособия в виде анатомических таблиц и медицинских атласов, которые, как правило, составлялись к отдельным разделам медицины. Начиная с XVIII в., в учебный процесс инкорпорировали изобразительный материал, скомпонованный в объемистом своде тибетских медицинских иллюстраций, своеобразном изобразительном комментарии к двум научным трактатам «Чжуд-ши» и «Вайдурья-онбо».

Традиция создания медицинских атласов в Тибете имеет богатую и длинную историю. Первоначально появились разрозненные и разноформатные анатомические таблицы, выполненные на полотне и служившие наглядными пособиями для послушников, обучавшихся на медицинских факультетах (sman ba grwa tshang) тибетских буддийских монастырей. Анатомические таблицы были анонимными и составлялись крупнейшими медицинскими авторитетами, принадлежавшими к различным школам, географически привязанным к конкретному региону. Они строились по единой схеме, в их структуру входили: строение скелета человека, схемы расположения органов, кровеносных сосудов с их подробной топографией и точками кровопускания, прижигания и иглоукальвания. В корпусе анатомических таблиц важной составной частью являлись изображения хирургических инструментов, изготовленных из золота, серебра и стали, схемы «древа медицины» и лекарственного сырья природного происхождения (растительного, животного и минерального), применяемого тибетскими исцелителями для составления многокомпонентных препаратов.

Начиная с VIII в., традиционные тибетские медики приступили к комплектации атласов к ряду разделов тибетской медицины. Так, в тибетских медицинских источниках имеются свидетельства об иллюстрациях к разделу тибетской ортопедии, об «Анатомическом атласе внутренних органов»,

¹ Полное название «Сердце амриты – восьмичленная тантра тайных наставлений» (bdud rtsi snying po yan lag brgyad pa gsang ba man ngag gyi rgyud).

об «Атласе лекарственных средств», об учебном атласе к главному руководству по теории и практике тибетской медицины «Чжуд-ши» [3–5]. Богатый иллюстративный материал, созданный тибетскими учеными-медиками и художниками за период с VIII по XVII в., отражал определенный уровень иллюстрирования медицинских текстов в средневековом Тибете. Положительный опыт тибетских медицинских корифеев оказал огромное влияние на создание определенного набора учебных иллюстративных пособий для лучшего понимания и усвоения сложнейших вопросов тибетской медицинской системы. Накопленный за девять столетий богатейший изобразительный материал, называемый бурятскими исследователями «Атласом тибетской медицины», явился прототипом для создания свода тибетских медицинских иллюстраций. Наглядные пособия, используемые в тибетских медицинских образовательных центрах, служили своеобразным ключом для познания смысла учебной медицинской литературы. Именно по содержанию этой литературы мы можем судить о достижениях медицинской культуры в средневековом Тибете, а также о ее вкладе во всеобщую историю медицины.

Копия «Атласа тибетской медицины»², гигантского кладезя медицинской мысли, созданного на этнокультурной почве Тибета, хранится в коллекции Музея истории Бурятии им. М. Н. Хангалова (инв. №15, А 18-79, акт особых ценностей). «Атлас тибетской медицины», бесценный источник медицинского знания, играл исключительно важную роль в образовательном пространстве Центральной Азии. Богатство его содержания и научная значимость как сокровищницы тибетского искусства настолько велики, что он включен в реестр федерального значения. Свод состоит из 76 одноформатных таблиц, на которых представлено более десяти тысяч цветных рисунков, хотя порядковых номеров 77, утрачена таблица 62. Картины «Атласа» характеризуются «плотным переводом» содержания научных трактатов «Чжуд-ши» и «Вайдурья-онбо» на язык изображений.

Трудоемкая работа по копированию «Атласа тибетской медицины» из фондов музея истории Бурятии, по всей вероятности, выполнялась по инициативе А. Доржиева (1853/1854–1938), крупнейшего бурятского ученого, искусного политика, учителя XIII Далай-ламы Агван Лобсан Тубтен Гьятцо (ngag dbang blo bsang thub bstan rgya mtsho, 1876–1933), игравшего важную роль при дворе Его Святейшества. А. Доржиев являлся руководителем масштабного проекта по копированию свода «Атласа тибетской медицины» с оригинала, выполненного под руководством выдающегося ученого-энциклопедиста и главы исполнительной власти Тибета – Деси Сангье Гьятцо (1653–1705). Оригинальный комплект создавался на протяжении почти шестнадцати лет с 1687 по 1703 г. общими усилиями тибетских медиков и профессиональных художников. Начиная с 1703 г., когда закончилась комплектация подлинника, он хранился в коллекции государственного медицинско-

² Русская версия памятника вышла в свет под названием «Атлас тибетской медицины. Свод иллюстраций к тибетскому медицинскому трактату XVII века “Голубой берилл”» (М., 1994). Вступительные статьи Н.Д. Болсохоевой, Д.Б. Дашиева, В.С. Дылыковой-Парфионович, К. М. Герасимовой, Л.Э. Мяля, Т.В. Сергеевой. Перевод текста атласа Т.А. Асеевой, Н.Д. Болсохоевой, Т.Г. Бухашеевой, Д.Б. Дашиева. Пояснительный текст к листам атласа на основании исследования тибетских медицинских трактатов «Четверокнижие» и «Голубой берилл» Ю.М. Парфионович.

го колледжа в Чагпори (Csags ro gi, досл. «Железный холм»)³, основанного в 1696 г. регентом Тибета Деси Сангье Гьятцо. Чагпори прославился как крупнейший образовательный центр, в котором тибетские медицинские авторитеты разработали собственную учебную программу по подготовке медицинских кадров для всего Тибета в рамках единой медицинской школы. Медицина, как было отмечено выше, включалась в систему сложнейшего тибетского классического образования и имела четкое понимание своих целей, методов и сферы занятий. Весьма значимо, что программа Чагпори явилась моделью для медицинских факультетов в монгольском этнокультурном регионе.

Специалисты, занимающиеся исследованием уникального источника, каковым по праву считается «Атлас тибетской медицины», единодушно высказывают мнение, что иллюстрации памятника служили наглядным пособием для изучения тибетской медицины и комментирования основных положений трактатов «Чжуд-ши» и «Вайдурья-онбо». Однако трудно представить, что для этой цели использовались являющиеся шедеврами тибетского средневекового искусства оригинальные таблицы «Атласа». Видимо, наглядными комментариями на ежедневных занятиях студентов манба дацанов служили копии сводов, создаваемые трудом целого коллектива тибетских профессиональных художников и специалистов разного профиля в области тибетской науки и культуры и требующие нескольких лет кропотливого труда.

«Атлас тибетской медицины» из коллекции музея истории Бурятии, представляющий собой прекрасно выполненную копию с подлинника, хранящегося в Чагпори, относится к наглядным учебным пособиям ко всему курсу тибетской медицинской системы, основные положения которой изложены в иллюстрируемых источниках «Чжуд-ши» и «Вайдурья-онбо». В конце XIX в. копия «Атласа тибетской медицины» была доставлена в Цугольский дацан (Читинская область). Он в период своего расцвета, в начале XX в., считался признанным центром высокой буддийской учености и просвещения. По свидетельствам традиционных медиков Даши Цыбикмитова и Балдан Дашиева, они изучали основы медицины по рисункам «Атласа» в Цугольской медицинской школе. «Картины, – пишет П. Б. Балданжапов, – хранились в Цугольском дацане примерно до 1926 г. Затем по просьбе тогдашнего бандидо-хамбо-ламы Агвана Доржиева (1853/1854-1938 – Н. Б.) были переданы главой Цугольского дацана Норбоевым (геше лхарамба, тибетский подданный, шестой перерожденец Долонорского Ганжурвы – гегена – Прим. авт.) Ацагатскому медицинскому дацану, созданному тем же А. Доржиевым» [1].

Цугольская медицинская школа, открытая в 1869 г., явилась первым медицинским учреждением по подготовке традиционных врачей на бурятской культурной почве. С самого начала на вновь открытом медицинском факультете главным наставником был прославленный монгольский доктор Чой Менрамба, прибывший в этническую Бурятию по приглашению настоятеля (ширетуя) Агинского буддийского монастыря Г.-Ж. Тугулдурова (1815–1892/1893). Он же обучал местных лам искусству ведения богослужений, посвя-

³ К сожалению, во времена «культурной революции» в Китае этот уникальный центр тибетской медицинской культуры полностью разрушен и на его месте построена телебашня.

щенных Будде медицины – Бхайшаджьягуру (тиб. sman bla) и проведению специальных медицинских ритуалов, направленных на исцеление больных, страдающих тем или иным недугом.

Учебная программа в Цугольском манба дацане, как уже отмечалось, строилась по образцу тибетского медицинского колледжа в Чагпори. Следует обратить внимание на характерную особенность образовательного процесса на медицинском факультете Цугольского монастыря, где студенты, кроме официально признанной программы, изучали определенный набор образовательных дисциплин, принятых в манба дацане (основан в 1792 г.) Лавранского монастыря Ташикбил, расположенного в Амдо (Восточный Тибет). Среди монголов и бурят этот монастырь известен под кратким названием Лавран. Традиционно многие забайкальские буряты обучались буддийским средневековым наукам в этом прославленном центре буддийской учености, что объяснялось географической и духовной близостью регионов. Тибетская учебная литература привозилась не одним поколением бурятских буддийских интеллектуалов, получивших классическое образование в Лавране. Надо сказать, что копия «Атласа тибетской медицины», хранящаяся в Цугольской медицинской школе, играла важную роль в образовательном пространстве Байкальского региона и способствовала успешному освоению теоретических и практических вопросов тибетской медицины, удивительного феномена тибетской культуры.

В 1936 г. копию раритета передали в Ацагатский манба дацан, где она использовалась в качестве наглядного учебного пособия в системе традиционного медицинского образования бурятского этноса. Существенный вклад в организацию нового учебного процесса внес Л. Д. Ендонов, который в 1926 г. стал директором Ацагатской медицинской школы. Л. Д. Ендонов приложил немало усилий для составления учебного иллюстративного материала. В фондах музея истории Бурятии хранится 65 таблиц так называемого «Малого Атласа». Они написаны на русской бумаге большого формата и представляют собой коллективный труд бурятских традиционных медиков и художников. Вероятнее всего, концепция проекта по копированию «Атласа тибетской медицины» принадлежала крупному медицинскому корифею Л. Д. Ендонову. Некоторые из таблиц с большим профессионализмом выполнены самим Л. Д. Ендоновым, поскольку на них имеются пометки: «Директор Ендонов ресовал» (орфография по оригиналу). Другая часть таблиц – учебные рефераты (иллюстративный материал) по тематике отдельных глав и разделов классических тибетских медицинских источников, нарисованных студентами-медиками. К сожалению, бурятским медикам не удалось завершить копирование полного свода «Атласа тибетской медицины», так как в 30-е гг. начались гонения на религию и репрессии лам, монастыри были закрыты, а ламы сосланы или отправлены на переселение в другие регионы нашей страны. Таким образом, бурятские эмчи проделали титаническую работу по составлению новой некомплектной версии иллюстраций медицинского содержания. Нет сомнения в том, что 65 таблиц «Малого Атласа» были теми наглядными пособиями, которые являлись важным компонентом медицинского образования, привнесенного из Тибета в Забайкалье. Из вышеизложенного вытекает, что изобразительный материал, составляющий корпус «Атласа тибетской медицины», попав на тер-

риторию расселения бурятского этноса, стал составной частью традиционного медицинского образования.

Литература

1. **Балданжапов, П.Б.** К изучению источников индо-тибетской медицины / П.Б. Балданжапов // Материалы по изучению источников традиционной системы индо-тибетской медицины. – Новосибирск, 1982. – С. 15.
2. **Болсохоева, Н.Д.** Особенности тибетского медицинского образования бурятского этноса / Н.Д. Болсохоева // Развитие личности школьника в условиях поликультурного образовательного пространства Байкальского региона: материалы междунар. науч.-практ. конф. (28-29 апр. 2003 г.). – 2003. – С. 91–97.
3. **Деси Сангье Гьятсо.** Вайдурья-онбо: ксилограф. изд. Агинского дацана. – 1982. – Т. 4. – Л. 224, 247. (На тиб. яз.).
4. **Деси Сангье Гьятсо.** Кхогбуг. – Ганьсу, 1982. – С. 153–155. (На тиб. яз.).
5. **Пасанг Ентен.** Исторический обзор тибетской медицинской культуры. – Лех, 1986. – С. 39, 44, 104. (На тиб. яз.).

УДК 372.016:81+372.016:83

О. Г. Ултургашева

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ РОДНОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ КАК ОСНОВА СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЯЗЫКА, КУЛЬТУРЫ И ИСТОРИИ ЭТНОСА (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ)

Подготовка педагогических кадров для национальных образовательных учреждений – одна из наиболее традиционных областей образовательной деятельности Института саяно-алтайской тюркологии (ИСАТ) Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова и всех его предшественников. Предшественниками ИСАТ были Учительский государственный институт и Абаканский государственный педагогический институт им. Н. Ф. Катанова, готовившие учителей родного языка и литературы для Хакасской автономной области, впоследствии Республики Хакасия. Сохранение языка, развитие литературы, культуры малочисленные народы всегда связывали с подготовкой педагогических кадров, а знание родного языка учащихся осознавалось как задача первостепенной важности в подготовке учителей. Для полного представления картины подготовки учителей родного языка и литературы сделаем краткий экскурс в историю вопроса.

Хакасское отделение при Абаканском учительском институте было открыто в годы Великой Отечественной войны. «Все было нацелено и мобилизовано на разгром врага. Однако страна не только воевала, но и думала о завтрашнем дне, находила силы и средства на решение перспективных вопросов» [6, с. 4]. Ускорению открытия хакасского отделения послужил срыв

выполнения плана коренизации школ и подготовки педагогических кадров. Из-за отсутствия квалифицированных кадров учителей наиболее тяжелое положение сложилось с развертыванием 5–7-х и 8–10-х хакасских классов. В 1943 г. из 130 хакасских учителей начальных классов 113 не имели среднего педагогического образования. Среднюю школу оканчивали два хакаса, Хакасское педагогическое училище – 11, в Абаканском государственном учительском институте обучался один хакас [7].

Учитывая эту ситуацию, бюро обкома ВКП(б) возбудило ходатайство перед Красноярским крайкомом партии, крайисполкомом и Наркомпросом РСФСР об открытии Хакасского отделения при факультете языка и литературы Абаканского государственного учительского института с контингентом 20 человек [7]. Так, по просьбе директивных органов Красноярского края и Наркомпроса РСФСР Всесоюзный комитет по делам высшей школы при СНК СССР издал приказ № 246 от 2 августа 1943 г. открыть с 1 октября 1943 г. при факультете языка и литературы специальное отделение хакасского языка и литературы по подготовке преподавателей для 5–7-х классов средних и неполных средних школ. Для непосредственного руководства учебно-методической работой по родному и русскому языкам в Хакасском отделении и научно-исследовательской работой по хакасскому языку и письменности, проводимой в институте, приказом №416 от 24 декабря 1943 г. была образована кафедра хакасского языка и литературы [6, с. 5].

Основной костяк первого набора студентов хакасского отделения составили выпускники Хакасского педагогического училища. В первое время они отставали по своим знаниям и общему кругозору от студентов других отделений института, но сплоченность этой группы, их стремление овладеть институтским курсом наук, индивидуальная работа преподавателей с ними быстро выровняли отставание. В 1945 г. в числе 104 выпускников Абаканского учительского института 14 были питомцами хакасского отделения [6, с. 6]. Они стали первыми учителями хакасского языка и литературы, внесшими заметный вклад в развитие хакасской национальной культуры и образования.

Десятого сентября 1947 г. в соответствии с приказом министра просвещения РСФСР хакасское отделение создается при Абаканском государственном педагогическом институте [2]. С этого времени началась подготовка учителей хакасского языка и литературы с высшим образованием.

В 1949 г. по постановлению Совета Министров РСФСР при Абаканском учительском институте открывалось тувинское отделение по специальности «родной язык и литература» [1]. Было проведено три набора: в 1949, 1950, 1951 гг. Несмотря на слабое знание русского языка, отсутствие учебников и учебных пособий по тувинскому языку и литературе, студенты-тувинцы проявили большую настойчивость в изучении предусмотренных учебным планом дисциплин. Это отмечали, как сказано в отчете Абаканского пединститута за 1949/50 учебный год, преподаватели всех дисциплин. Следует особо подчеркнуть, что тувинское отделение послужило определенной базой для открытия Кызылского учительского института в 1952 г. [8]. «Выпускники тувинского отделения Абаканского учительского института, надо полагать, достойно поработали, а некоторые, возможно, работают и сегодня на ниве просвещения родного народа, внесли весомый вклад в раз-

витие науки, образования и культуры Тувы» [5, с. 43]. Одним словом, одни из них стали учеными, другие – авторами учебников для национальных школ, третьи – мастерами педагогического труда, четвертые прославили себя в других сферах общественной жизни.

С первой половины 50-х годов государство стало планомерно расширять среднее образование, что потребовало увеличения подготовки учительских кадров с высшим образованием. В связи с этим одни учительские институты были преобразованы в педагогические институты, другие – в педучилища или в другие учебные заведения, третьи закрыты. Абаканский учительский институт закрылся в 1954 г. За 15 лет своей деятельности он подготовил 1820 учителей с незаконченным высшим образованием, в том числе по специальностям «хакасский язык и литература» – 25 человек, «тувинский язык и литература» – 35 [4, с. 36, 37]. С закрытием учительского института Абаканский государственный педагогический институт становится основным центром подготовки учителей по хакасскому языку и литературе для семилетних и средних школ Хакасии.

В 1953 г. факультеты русского языка, литературы и исторический были объединены в историко-филологический факультет с хакасским отделением. Он стал готовить учителей для национальных школ по специальности «русский язык и литература, хакасский язык и литература». В 1963 г. была прекращена подготовка учителей по специальности «история». В связи с этим историко-филологический факультет преобразовался в филологический. Вскоре на филологическом факультете была введена специальность «русский язык и литература» с 4-летним сроком обучения, а на хакасском отделении остался 5-летний срок обучения, так как выпускники получали двухпрофильную специальность.

Осуществление всеобщего обязательного среднего образования молодежи и реформа школы требовали расширения сети средних школ и обеспечения их соответствующими кадрами учителей. Поэтому институт открывает ряд новых педагогических специальностей и специализаций, вносит коррективы в старые специальности, соответственно создает новые факультеты, кафедры и другие подразделения. Так, в 1989 г. для коренных жителей региона был создан факультет национальных школ (ФНШ). Он объединил студентов, обучавшихся по специальностям «русский язык и литература, хакасский язык и литература» на филологическом факультете, «педагогика и методика начального обучения в национальной (хакасской) школе» на факультете начальных классов и «педагогика и психология (дошкольная) в национальной (хакасской) группе» на факультете дошкольного воспитания. Благодаря этому усилилось целенаправленное формирование национальных педагогических кадров со знанием родного языка для школ и дошкольных учреждений Хакасии [4, с. 61, 62]. На всех вышеперечисленных специальностях ФНШ преподавание велось на двух языках: хакасском и русском. Обучение студентов хакасскому языку и хакасской литературе и фольклору осуществляла кафедра хакасской филологии, которая к этому времени располагала достаточным количеством научно-педагогических кадров.

В 1994 г. прекратил свое существование Абаканский государственный педагогический институт им. Н.Ф. Катанова, который готовил педагогические кадры как для самой Хакасии, так и юга Красноярского края. За 50 лет

своей деятельности, с 1944 по 1994 г., первое высшее учебное заведение Хакасии подготовило 21899 педагогов, из них по специальности «русский язык и литература, хакасский язык и литература» – 631 человек, «педагогика и методика начального обучения в хакасской школе» – 210, «педагогика и психология (дошкольная) в национальной группе» – 29 человек. Выпускники в основном направлялись в систему народного образования Хакасии, Красноярского края, Тувы и другие регионы страны.

Многие стали учеными, т. е. исследователями хакасского языка, хакасской литературы, фольклора, другие – известными деятелями литературы, работниками искусства и культуры Хакасии. К примеру, институт воспитал автора первого хакасского романа «В далеком аале» Николая Доможакова, поэта и драматурга Михаила Кильчичакова, поэта Валерия Майнашева, театрального режиссера национального театра Александра Тугужекова, искусствоведа Ирину Кидиекову и др.

Подводя итоги образовательной деятельности Абаканского государственного педагогического института им. Н.Ф. Катанова, можно сделать вывод о том, что многогранная работа института в течение 50 лет явилась крупной вехой в закладывании фундамента сохранения и развития языка, литературы, науки, культуры хакасского народа.

Начавшийся в 1992 г. процесс демократизации педагогического образования, сопровождавшийся развитием автономии вузов соответствующего профиля, повлек за собой коренную перестройку всей системы образования России. В этих условиях усилился процесс регионализации высшей школы как важнейшей социально-культурной и научно-технической структуры региона. В этой связи каждый вуз должен был иметь собственную образовательную концепцию, чтобы успешно выступать на региональном рынке труда. На базе Абаканского государственного педагогического института был образован Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (ХГУ), 10-летие которого будет отмечаться весной 2004 г.

За истекшее десятилетие ХГУ им. Н.Ф. Катанова вырос в крупное двухуровневое учреждение профессионального образования. По заключению ректората, в 2001 г. завершился этап становления университета. Он получил государственную аккредитацию. В настоящее время университет имеет влияние на все стороны жизни Республики Хакасия и прилегающих территорий. В 2002/03 учебном году 71% студентов, обучающихся по программам высшего образования, были из Республики Хакасия, 20 – из Красноярского края, 7 – из Республики Тыва и 2% – из иных территорий Российской Федерации, стран ближнего и дальнего зарубежья [3].

Важным направлением деятельности Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова является гармонизация межнациональных отношений в регионе. В этих целях в январе 1996 г. был создан Институт саяно-алтайской тюркологии как учебное и научное подразделение. Создание ИСАТ – следствие инновационной политики ХГУ им. Н.Ф. Катанова как центра образования, науки и культуры Хакасии. Он призван решать задачи подготовки учителей для хакасских школ со знанием хакасского, русского и английского языков. ИСАТ реализует образовательные программы по специальностям:

- 033000 – Хакасский язык и литература с дополнительными специальностями: 032900 – Русский язык и литература, 033200 – Английский язык, 020700 – История;

- 032900 – Русский язык и литература с дополнительными специальностями: 020700 – История, 033200 – Английский язык, 033000 – Хакасский язык и литература;

- 031200 – Педагогика и методика начального образования с дополнительными специальностями: 030100 – Информатика, 032400 – Биология, 033200 – Английский язык, 033000 – Хакасский язык и литература.

Во всех образовательных программах института преподаванию хакасского языка уделяется значительное место. Концепция обучения здесь построена таким образом, что выпускники института, получая квалификацию учителя русского языка и литературы, учителя начальных классов, получают также и дополнительную квалификацию учителя родного языка и литературы. Обучение в институте ведется на русском и хакасском языках. Попрежнему кафедра хакасской филологии обучает студентов всех отделений института хакасскому языку, хакасской литературе, фольклору и плюс к этому является выпускающей кафедрой хакасского отделения. В декабре 2003 г. она отметила 60-летний юбилей. За годы своего существования кафедра хакасской филологии подготовила 691 учителя родного языка и литературы. Все они, за исключением выпуска 2000 г., имели дополнительные специальности «русский язык и литература», «история», «английский язык». Дополнительные специальности позволяют выпускникам конкурировать на рынке образовательных услуг. Основная масса выпускников связана со школой, с образовательными учреждениями, органами управления образованием.

Помимо своих выпускников кафедра участвует в подготовке других специалистов. При ее непосредственном участии подготовлены 340 учителей начальных классов с дополнительными специальностями «хакасский язык», «английский язык», «физическое воспитание», 69 работников дошкольных учреждений.

Учитывая языковую ситуацию, институт разрабатывает новую образовательную программу в соответствии с республиканской Программой защиты и развития языков народов Республики Хакасия на 2001–2005 гг. В учебный процесс будет внедрен учебный план по специальности «хакасский язык и литература». Он позволит повысить уровень теоретической подготовки филологических кадров. Для этого кафедра хакасской филологии должна завершить написание вузовских учебников по хакасскому языку и хакасской литературе и издать их в 2004 г.

Учебно-воспитательный процесс в ИСАТ подпитывается научным центром, который занимается исследованиями в области языка, истории, этнопедагогике и других проблем народов Саяно-Алтая. Коллектив института совместно с другими институтами ХГУ им Н.Ф. Катанова работает над созданием региональной энциклопедии «Хакасиана». В 2000 г. вышел из печати «Словник» энциклопедии, состоящий из 7000 слов.

Второй коллективной работой ИСАТ является создание вузовских учебников по хакасскому языку и литературе. Кафедра хакасской филологии, лаборатория проблем тюркологии, словарная группа завершают создание

учебно-методического комплекса по специальности «хакасский язык и литература». Изданы «Краткий словарь синонимов хакасского языка», «Краткий словарь омонимов хакасского языка», «Словарь оронимов Хакасии», справочник «Писатели Хакасии», учебники по хакасскому языку и учебные пособия по хакасской литературе для школ республики. Изучением структур русского языка в сопоставлении с хакасским занимается кафедра русской филологии.

Кафедра психологии, педагогики и методик национального и поликультурного образования совместно с лабораторией национального и поликультурного образования исследует психолого-педагогические проблемы хакасской школы. Особое внимание обращается на использование школы как полигона для проверки и отработки научных идей, проектов и разработок. Для этих целей кафедра сотрудничает как с городскими, так и с сельскими национальными школами Республики Хакасия. Разрабатываются национально-региональный и вузовский компоненты нового поколения ГОС по специальности «Педагогика и методика начального образования» [6, с. 8]. В научно-исследовательскую работу кафедр и лабораторий активно вовлекаются и студенты.

Другой не менее важной задачей для института является введение в учебные планы других специальностей университета хакасского языка, литературы, фольклора как национально-регионального компонента. Это касается, в первую очередь, специальностей «народное художественное творчество», «история», «филология», «регионоведение», «правоведение», а также учебных планов колледжей университета [6, с. 7].

Таким образом, взятый Институтом саяно-алтайской тюркологии курс на подготовку учителя, способного решать образовательные задачи в единстве с задачами культурологическими, умеющего защитить, сохранить культурное достояние своего народа (язык, историю, культуру), вполне оправдывается, так как выпускники института своим трудом вносят существенный вклад в развитие науки, культуры и социальной сферы региона.

Литература

1. Аранчин, Ю. Л. Исторический путь тувинского народа к социализму / Ю. Л. Аранчин. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1982. – С. 291.
2. Архив Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. – Д. 132, л. 91–92.
3. Опыт становления Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, созданного путем интеграции образовательных учреждений: аналитические материалы по итогам деятельности с 1994 г. по 2003 г. / Под ред. В. А. Кузьмина, ректора, д-ра философ. наук, проф. – Абакан: Изд-во ХГУ, 2003. – С. 6–10.
4. Ултургашев, С. П. Был всегда нацелен на будущее: к 50-летию Абаканского государственного педагогического института им. Н. Ф. Катанова / С. П. Ултургашев. – Абакан: Изд-во ХГУ, 1996. – С. 36–37.
5. Ултургашев С. П. О научно-образовательных связях Хакасии и Тывы / С. П. Ултургашев // Становление и развитие науки в Туве: материалы Междунар.

конф., посвящ. 70-летию тувинской письменности, 12–14 сент. 2000 г. – Кызыл: Изд-во ТГУ, 2000. – Ч. 1. – С. 43.

6. **Ултургашев, С. П.** 60-летие кафедры хакасской филологии и подготовка национальных кадров / С. П. Ултургашев, Л. И. Чебодаева // Ежегодник Ин-та саяно-алтайской тюркологии ХГУ им. Н. Ф. Катанова. – Абакан: Изд-во ХГУ, 2003. – Вып. 7.

7. **Филиал** центрального государственного архива Республики Хакасия. – Ф. 2, оп. 1, д. 940, л. 192–194.

8. **Филиал** центрального государственного архива Республики Хакасия. – Ф. 2., оп. 1, д. 1603, л. 10.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ПО КУРСУ «РОДНОЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА»

Учебно-методическое пособие по курсу «Родной язык и литература» предназначено для студентов факультета филологии и журналистики Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. Пособие составлено на основе программы курса, утверждённой на заседании кафедры хакасской филологии Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. Пособие содержит материалы по истории хакасского языка, его грамматике, лексике, стилистике, а также по истории хакасской литературы. Пособие может быть использовано и в качестве дополнительного материала при изучении курса «Родной язык и литература» в других учебных заведениях.

Учебно-методическое пособие по курсу «Родной язык и литература» предназначено для студентов факультета филологии и журналистики Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. Пособие составлено на основе программы курса, утверждённой на заседании кафедры хакасской филологии Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. Пособие содержит материалы по истории хакасского языка, его грамматике, лексике, стилистике, а также по истории хакасской литературы. Пособие может быть использовано и в качестве дополнительного материала при изучении курса «Родной язык и литература» в других учебных заведениях.

Учебно-методическое пособие по курсу «Родной язык и литература» предназначено для студентов факультета филологии и журналистики Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. Пособие составлено на основе программы курса, утверждённой на заседании кафедры хакасской филологии Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. Пособие содержит материалы по истории хакасского языка, его грамматике, лексике, стилистике, а также по истории хакасской литературы. Пособие может быть использовано и в качестве дополнительного материала при изучении курса «Родной язык и литература» в других учебных заведениях.

Учебно-методическое пособие по курсу «Родной язык и литература» предназначено для студентов факультета филологии и журналистики Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. Пособие составлено на основе программы курса, утверждённой на заседании кафедры хакасской филологии Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. Пособие содержит материалы по истории хакасского языка, его грамматике, лексике, стилистике, а также по истории хакасской литературы. Пособие может быть использовано и в качестве дополнительного материала при изучении курса «Родной язык и литература» в других учебных заведениях.

Учебно-методическое пособие по курсу «Родной язык и литература» предназначено для студентов факультета филологии и журналистики Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. Пособие составлено на основе программы курса, утверждённой на заседании кафедры хакасской филологии Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. Пособие содержит материалы по истории хакасского языка, его грамматике, лексике, стилистике, а также по истории хакасской литературы. Пособие может быть использовано и в качестве дополнительного материала при изучении курса «Родной язык и литература» в других учебных заведениях.

РАЗДЕЛ V
**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

УДК 37.0

С. Н. Касаткина

**АНТРОПОКОСМИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ВОСПИТАНИЯ
К. Э. ЦИОЛКОВСКОГО**

В последние десятилетия совершается смелый и последовательный прорыв человека в космос, создаются проекты долговременного пребывания людей в космическом пространстве на орбитальных станциях. Человек, продолжая развивать земную цивилизацию, постепенно переходит к планомерному освоению космоса, внедряется во Вселенную. Космос все больше и больше становится ареной его активной преобразовательной деятельности. В данной связи современное звучание приобретают проблемы воспитания в свете идей антропокосмической философии и педагогики. От мировоззренческих позиций человека, его нравственных ценностных ориентаций зависит не только судьба земной цивилизации, но и судьба Вселенной. Это положение является ведущим в философско-педагогическом учении К.Э. Циолковского.

В центре созданной им концепции – человек, его будущее, которое во многом зависит от самого человека, его образования и воспитания. Концепция К.Э. Циолковского по самой сути своей антропокосмическая. Это подчеркивает ее актуальность, поскольку в отечественных науках человекоцентристское направление становится одним из ведущих, а антропокосмизм находится в русле этого направления.

Актуальность исследуемой концепции заключается и в ее аксиологических приоритетах, в тех идеалах и ценностях, на которые она ориентируется. Их аксиологическое содержание соответствует той системе духовных и нравственных ценностей, которые должны доминировать в гражданском обществе, построенном на подлинно гуманистических принципах, к утверждению которых стремится наше российское общество.

Кардинальной проблемой совершенствования системы отечественного образования является переход его на новое содержание, отвечающее современным социально-экономическим потребностям, научно-техническому прогрессу, а также перспективам развития страны. Однако, как свидетельствуют сегодняшние реалии, разработка основных направлений реформирования образования осуществляется сложно и неоднозначно. Чувствуется острый дефицит как новых идей, концепций, теорий, так и знания философско-педагогических концепций, созданных выдающимися отечественными мыслителями-космистами, в том числе и К.Э. Циолковским, основ-

ные положения которых могут быть использованы при определении стратегии развития образования в нашей стране на XXI в. и более далекую перспективу.

Хотя о К.Э. Циолковском написано немало, его «космическая философия» вплоть до 50-х гг. XX в. не привлекала особого внимания ученых. В таких крупных монографиях, как двухтомная «История русской философии» В. Зеньковского, «История русской философии» Н. Лосского и др., имя К.Э. Циолковского даже не упоминалось, видимо, потому, что в них в основном рассматривались взгляды представителей религиозно-философской мысли, а не естественно-научной, к которой принадлежал ученый.

В 30-40-е гг. появился ряд избранных трудов К.Э. Циолковского, содержащих его работы в области дирижаблестроения и ракетной техники.

В 50-60-е гг. выходит в свет первое собрание сочинений К.Э. Циолковского, составленное Комиссией Отделения технических наук АН СССР по разработке научного наследия и подготовке к изданию трудов К.Э. Циолковского (отв. ред. В.Н. Юрьев). В нем нашли отражение работы в области аэродинамики, ракетной техники, дирижаблестроения. Лишь в четвертом томе был опубликован ряд трудов ученого в области естествознания. Интерес к наследию К.Э. Циолковского именно в этих областях науки и техники не был случайным. Наша страна стремилась завоевать первенство в ракетно-космической области, обеспечивающей ее безопасность и обороноспособность в современном мире.

Определенным шагом вперед в изучении философского наследия К.Э. Циолковского стали диссертационные исследования В.А. Брюханова, С.А. Щамова, И.А. Кольченко, В.С. Клементьева, И.А. Дудкиной, В.В. Лыткина, В.В. Казютинского и др. В них внимание авторов сосредоточено на философско-мировоззренческих взглядах К. Э. Циолковского, его отношении к религии и церкви, а также к философским проблемам, связанным с научно-техническим освоением Космоса и деятельностью человека в этой области.

В 60-е гг. наблюдается рост интереса к личности и творчеству К.Э. Циолковского, его научно-фантастическим произведениям, что во многом было обусловлено началом активного освоения космического пространства.

С 1966 г. в Калуге по инициативе РАН и Музея истории космонавтики им. К.Э. Циолковского стали проводиться ежегодные научные чтения, посвященные разработке многогранного наследия ученого. Большую работу по изучению философских взглядов мыслителя-космиста проводит вплоть до настоящего времени созданная в рамках чтений секция «К.Э. Циолковский и философские проблемы освоения космоса», что особенно важно для современного понимания роли К.Э. Циолковского в развитии мировой и отечественной науки и философской мысли. В исследованиях В.В. Раухпенбаха, А.Д. Урсула, В.В. Казютинского, Ф.П. Космолинского, Е.Т. Фаддеева, Н.К. Гаврюшина, Л.В. Лескова, И.В. Вишева, В.М. Мапельман, С.Г. Семеновой, Т.Н. Желниной и многих других ученых подробно анализируются историко-философские взгляды К.Э. Циолковского, структура и принципы его космической философии, созданная им научная картина мира; воззрения К.Э. Циолковского по религиозным и эзотерическим проблемам, принципам космизма, ключевым понятиям его этической концепции и т. п.

В трудах В.В. Казютинского, К.Х. Хайруллина и др. рассматриваются мировоззренческие и методологические аспекты антропологического (антропного и антропокосмического) принципов в космологии, выделяются особенности антропокосмической концепции К.Э. Циолковского в сравнении с такими представителями этого направления, как В.И. Вернадский, Н.Г. Холодный, А.Л. Чижевский.

В последние годы начинается определенный поворот к переоценке философских взглядов русских космистов, в том числе и К.Э. Циолковского, трактовавшихся прежде в основном с позиций марксистско-ленинской методологии. Эти новые подходы получили свое воплощение в ряде публикаций: Гиренок В.И. «Русские космисты» (М., 1990), Куракина О.Д. «Русский космизм как социокультурный феномен» (М., 1993), «Грезы о Земле и Небе» (СПб., 1995) и др., но и в них антропокосмическая концепция воспитания К.Э. Циолковского не получила специального освещения. В небольших очерках, посвященных ученому, рассматривается его особое место среди русских космистов, своеобразие воззрений на такие философские проблемы, как смысл и цель жизни, добро и зло, смерть и бессмертие; анализируется его теория «космических эр», основанная на эволюционных перспективах человека и человечества.

Все вышеназванные исследования определили основную проблематику в разработке философского наследия К.Э. Циолковского, хотя в рамках изучения «космической философии» ученого они, на наш взгляд, недостаточно внимания уделили раскрытию антропокосмической концепции воспитания К.Э. Циолковского, составляющей одну из основ его философии.

Что касается изучения педагогических взглядов К.Э. Циолковского, то здесь можно выделить книги В.П. Голоушкина, А.В. Костина и П.И. Леонтьева «Жизнь, отданная науке» (Тула, 1968), «К.Э. Циолковский – народный учитель» под редакцией В.Г. Андросовой, Д.М. Гришина, П.И. Леонтьева. (Тула, 1975), в которых освещаются основные этапы педагогической деятельности школьного учителя К.Э. Циолковского, его взгляды на приемы и методы обучения. Однако педагогические воззрения мыслителя рассматриваются авторами изолированно от его философии и особенно аксиологии, что не дает полного и глубокого понимания сущности его антропокосмической концепции воспитания.

А между тем проблема человека и его воспитания с космической точки зрения занимала в философско-педагогическом наследии великого русского ученого одно из центральных мест и представляет существенный интерес для педагогики и образования, для создания фундамента современной космической педагогики.

Выделяют такие основные мировоззренческие позиции, сложившиеся в русском космизме, как «антропоцентризм» (которого в основном придерживались отечественные философы религиозного направления – Вл. Соловьев, С. Булгаков, П. Флоренский и др.) и «антропокосмизм» (сторонники естественно-научного мировоззрения, в том числе и К.Э. Циолковский). Но есть то общее, что сближает и тех и других – идея свободы личности, ее высокого нравственного и исторического предназначения (в центре созданных «космистами» философско-педагогических концепций – человек, его совершенствование во имя «высшей идеи»), несмотря на различия во взглядах на человека и его предназначение в мире (для представителей первого

направления человек предстает как «богочеловек», «центр Вселенной» и конечная цель мироздания, результатом развития мира является утверждение царства Бога, а во взглядах антропокосмистов человек как существо, наделенное разумом, выступает непосредственным активным участником происходящих во Вселенной процессов, сознательно направляющим развитие мира и свое собственное совершенствование в ту сторону, в какую диктуют ему разум и нравственные чувства).

В результате систематизации соответствующих источников и в первую очередь философских работ К. Э. Циолковского в проведенном нами исследовании доказываем, что проповедуемое им новое мировоззрение – антропокосмизм – имеет свои особенности, что отличает концепцию этого философа и педагога от остальных мыслителей. Мировоззрение ученого основано на убежденности в наличии смысловой установленности космически целого и определенной (космической по природе и значению) миссии человека. Смысловая структура (содержание) космоса выступает и как основание этического, смысложизненного (или культурно-исторического) самоопределения человека и человечества.

К.Э. Циолковский в своей «космической философии» выдвигал на первый план практически-деятельное начало человека, проникнутость его онтологически-бытийным (космическим) смыслом науки и научного знания.

Для философа-космиста характерно и новое понимание идеи эволюционизма как необходимости сознательного этапа развития мира. В разработанной им «Теории космических эр», основанной на единстве эволюции космоса и человека, последний не только выступает как активная разумная сила, способная оказывать влияние на ход космического развития, но и сознающая за свою деятельность моральную ответственность по отношению к природе, самому себе и всей Вселенной. Поэтому составной и неразрывной частью космической философии и педагогики К. Э. Циолковского является учение о нравственности («космическая этика»).

Своей антропокосмической концепцией К.Э. Циолковский обогатил традиционное представление о гуманизме, включив в него космос как будущую обитель человека, где он обретет все условия для своего нравственного и биологического совершенства, станет действительно свободным и счастливым.

Стремление познать космос, его эволюцию для того, чтобы познать самого человека – составную и органическую часть космоса, раскрыть перед ним грандиозные перспективы – вечную «блаженную» жизнь в космосе – составляет одну из ведущих идей антропокосмической концепции К.Э. Циолковского.

Гуманизм философов-антропокосмистов, основанный на глубоких знаниях о человеке и Вселенной, вытекающий из задач самой природной, космической эволюции – одна из ярких и отличительных черт представителей этого направлений русского космизма.

Каждая из антропокосмических теорий, созданных выдающимися русскими философами-гуманистами, при всем их своеобразии и оригинальности, является составляющей целостной отечественной концепции, представляющей несомненный интерес в педагогическом отношении и поэтому заслуживающей специального исследования.

Концепция Н.Ф. Федорова, вытекающая из его «Философии общего дела» и ориентированная на воспитание человека в духе родства и единства не только со своими предками, но и со всем когда-либо жившим и живущим человечеством во имя поисков путей бессмертия («воскрешения отцов»), весьма актуальна для нашего времени, когда разобщены не только нации и народы, но и во многом утрачены семейные корни. Предложенная Н.Ф. Федоровым вместо традиционной «школы учебы» «школа-храм», «школа-музей» представляет несомненный интерес в плане воспитания человечества единой семьей во имя достижения (через освоение космоса) счастья и бессмертия.

Ценность антропокосмической концепции В.И. Вернадского и его последователя Н.Г. Холодного заключается, на наш взгляд, прежде всего в том, что они стремились с помощью создания «ноосферной школы» восстановить естественную живую связь человека с природой и окружающим миром в целом; расширить миропонимание до планетарного, ноосферного уровня; понять свою причастность к земным и космическим процессам и свою ответственность за дела, поступки и мысли, «за судьбу ноосферы», определяемую человеческим разумом. В этом, по их мнению, заключается одна из существенных основ образования и воспитания человека.

Близка этим идеям и концепция А.Л. Чижевского, направленная на воспитание человека, стремящегося к научному познанию Вселенной, к изучению солнца, его влияния на человека, его психику, историю и судьбу. Самой науке, точнее, синтезу наук, объединенных во всеобщую космическую науку, дается в трудах А.Л. Чижевского новое направление развития. Это относится также к педагогике и школе. Ученый предлагал свою модель школы – «Академию поэзии», в которой даются соответствующие его воззрениям знания о земле, солнце, космосе и воспитывается «поэтическое», «космическое чувство», дающее возможность человеку глубже осознать свою неразрывную связь и единство с космосом.

На основе обобщения цикла разнообразных источников нами доказывается, что созданная К.Э. Циолковским антропокосмическая гуманистическая концепция представляет самостоятельное оригинальное учение, направленное на воспитание «гражданина Вселенной», способного осваивать космос и перестраивать его на основах разума и нравственности. Его «космическая педагогика» и школа прямо нацелены на воспитание в человеке предназначения вселенского, космического масштаба, на формирование человека как активного преобразователя самого себя, своей внутренней природы, земли и космоса на гуманистических началах. Концепция К.Э. Циолковского устремлена в будущее, в далекую перспективу, в то время, когда человек обживет космос, вольется, благодаря развитию собственного разума в общую эволюцию Вселенной и обретет «бессмертный статус бытия».

Однако несмотря на далекую «космическую» ориентацию, концепция К.Э. Циолковского приобретает уже сегодня большое практическое значение для всего земного человечества. Именно Циолковский стоял у истоков космонавтики, получившей в наше время свое дальнейшее развитие, что в свою очередь побуждает пересмотреть сложившиеся традиционные взгляды на образование и воспитание, обратить внимание на предложенные К.Э. Циолковским пути и средства воспитания «человека космического».

Антропокосмическая концепция воспитания К.Э. Циолковского построена с учетом как национальных, так и общечеловеческих начал. Его педагогика основана на воспитании любви к Родине, ее природе и культуре, формировании высоких гражданских качеств и, прежде всего стремления «принести как можно больше пользы Отечеству». Вместе с тем она ориентирована на воспитание «гражданина Вселенной», в котором национальное начало сочетается с общечеловеческим. В связи с этим много внимания в концепции К.Э. Циолковского уделяется нравственному воспитанию человека в духе «космической этики», «космического единства», высоких идеалов.

Концепция К.Э. Циолковского, гармонично сочетающая в себе национальное и общечеловеческое начала, отчетливо построена с учетом исторически сложившихся социально-экономических, политических и культурных условий России, оказавших свое влияние на формирование мировоззрения ученого. Все наиболее значимые достижения духовной жизни России, ее культуры, литературы, науки и техники в той или иной степени посредством отражения их в содержании трудов и социально-педагогических проектов К.Э. Циолковского приобретают национальное значение и направлены на формирование гражданина своего Отечества.

Таким образом, специфика концепции философа-космиста заключается в том, что он решает проблемы воспитания не только в плане национальном, но и в общечеловеческом, тем самым расширяя понятие «гражданина» до космических, вселенских масштабов, утверждая необходимость «космической точки зрения» на проблемы образования и воспитания человека.

Он создал и обосновал программу философского и педагогического познания человека во всей полноте его бытия как на Земле, так и в будущей жизни в Космосе, предполагая, что антропология и аксиология в его понимании соединяют конкретное научное изучение различных сфер человеческого бытия (включая сферу образования и воспитания), с целостным философско-педагогическим его постижением.

Теоретический анализ ряда источников (как архивных, так и печатных) позволил утверждать, что в концепции К.Э. Циолковского антропология выступает не только как знание о человеке, его природе и сущности, т. е. знание о «человеке в себе», но и как один из инструментов философского педагогического осмысления значимости человека «для судьбы Вселенной» и происходящих космических процессов «в человеческом измерении».

По Циолковскому, эволюция космоса, не говоря уже об эволюции самого человека, совершается через человека. В его концепции человек рассматривается и как «человек природный» – «антропос» и как «человек разумный» – «гомо сапиенс» и как «постгомо» – «человек космический». Именно благодаря причастности человека (как разума вида) к Разуму («величайшей силе космоса») он в динамике своего развития «будет преобразовывать самого себя». Поэтому каждый из этапов освоения космоса связан у К.Э. Циолковского с последовательным преобразованием биосоциальной природы человека в целях его приспособления к новой среде обитания. Он верил в то, что осваивая и обживая космос, человек преобразит и самого себя, сможет стать «лучистым существом», способным жить за счет энергии солнца или других источников тепла и света. Смысл подобных преобразований К.Э. Циолковский видел в достижении человечеством полного совершенства, бессмертия и подлинного счастья.

Проблема «нового» человека, который придет на смену «гомо сапиенсу», волновала мыслителя-педагога. В своих трудах, таких как «Ум и страсти», «Животное космоса», «Органический мир Вселенной», «Свойства человека» и многих других К.Э. Циолковский, обращаясь к природе человека, «его переделке», уделял внимание таким вопросам, как селекция, искусственный отбор, желая с их помощью как можно быстрее создать «породу» совершенных людей, избавить человека от «животных», низменных страстей. В то же время он не отрицал в этом плане и значение научно-технического прогресса, и особенно воспитания и образования, подчеркивая, что «мы до сих пор пока не знаем силы истинного воспитания».

С точки зрения современной этики предложенная К.Э. Циолковским селекция в отношении к человеку выглядит негуманно, но исходя из принципов антропокосмической концепции ученого она имеет свое оправдание. Он верил в то, что человек способен подняться над своей пока несовершенной природой, «превозмочь» себя как землянина.

Специальный анализ работ К.Э. Циолковского показывает, что проблеме освобождения человека от «животных» страстей посвящено значительное число трудов ученого, как опубликованных, так и рукописных. Особый интерес для педагогики в этом плане представляет неоконченная работа Циолковского «Человек. Свойства человека», в которой он не только дает подробную характеристику различных свойств человека, но и предлагает радикальные приемы их совершенствования путем развития всех человеческих сил «без напряженного, мучительного труда, на пользу всему живому». Он обращал внимание на условия быстрого развития разума, отдавал приоритет науке и образованию, которые помогут человеку преодолеть свое несовершенство, стать физически здоровым, подчеркивал, что космическое будущее требует радикального прогресса и в самой физической структуре человеческого существа, в том числе и в продолжительности жизни.

Одно из основных положений антропологического принципа концепции ученого и педагога заключается в том, что человечество никогда не сможет стать совершенным, если не научится преобразовывать себя, свою собственную природу. К.Э. Циолковский считал, что нравственное совершенство возможно только вместе с умственным и физическим его преобразованием, освобождением от «низменных природных качеств и инстинктов».

Как показывает анализ источников и прежде всего архивных материалов и трудов К.Э. Циолковского, для него характерен многосторонний подход к человеку. В концепции ученого человек предстает как биосоциальное существо. Он рассматривает и оценивает с точки зрения аксиологии и антропологии биологические, психические, физические, умственные, нравственные, эмоциональные и другие «свойства человека», не вдаваясь в крайности биологизации человека, что позволяет подробно рассматривать социальную сущность человека — его взаимосвязи в семье, в общественной жизни и т. д.

К.Э. Циолковский пытается проследить эволюцию человека в биологическом и социально-педагогическом отношении, признает зависимость человека от социальных условий и воспитания, его изменения во временном, историческом плане, а также изменения в характере и психологии человека в разные возрастные периоды его жизни. На основе знания эволюции человека К.Э. Циолковский делает вывод о том, что «человек не остановится в

своем развитии». Сущность человека, по его мнению, состоит в постоянном изменении. И это изменение во многом зависит от условий жизни и воспитания.

Конечно, не все вопросы, относящиеся к антропологии, были освещены К.Э. Циолковским с педагогических позиций. Но тем не менее позитивной, в плане образовательно-воспитательном, представляется следующая концептуальная по своему значению мысль ученого и педагога: «не лучше ли выработать породу, слушающую голос рассудка, голос разума и науки», чем потакать развитию природных, животных страстей и низменных инстинктов человека.

Подводя итог своим размышлениям о человеке и его свойствах, Циолковский отмечал, что «нами должны управлять не инстинкты и страсти, а разум». На это и должно быть направлено воспитание, без которого сам человек вряд ли способен избавиться от «животных» свойств.

Общефилософские принципы понимания сущности и природы человека, выдвинутые К.Э. Циолковским (такие как значимость человека для судьбы Вселенной, взаимосвязь, эволюции человека и космоса; родовая и субстанциональная сущность – разумность, которая дает возможность человеку распоряжаться судьбой Земли и Вселенной, преобразовывая их и себя самого (свою собственную природу) для достижения счастливой и бесконечной жизни в космосе), могут служить перспективным основанием для углубленного философско-педагогического и антропологического исследования в целях выработки специального учения о человеке, конкретизирующего общефилософские и педагогические положения о его социальной и предметно-деятельной сущности, о его месте в природе и роли в развитии и познании общества, истории, Вселенной.

В основе аксиологических воззрений К.Э. Циолковского лежат не только земные, но и космические идеалы и ценности. По глубокому убеждению философа-педагога, главная задача педагогической аксиологии заключается в решении вопросов, связанных с целеполаганием, определением приоритетной системы ценностей. В связи с этим К.Э. Циолковский призывал более глубоко заняться разработкой целей образования и воспитания с учетом «высших», «космических» проблем жизни человека. В созданной им концепции развивается мысль о том, что от того, какие идеалы и ценностные ориентиры будут сформированы в человеке, зависит не только судьба каждого из нас, но и всего человечества, судьба всей Вселенной, так как будущее человека самым тесным образом связано с освоением космического пространства и совсем не безразлично, какие нравственные ценности он понесет с собой в космос, чем будет руководствоваться в процессе своей преобразовательной деятельности.

К.Э. Циолковский исследует природу ценностей, их место в земной реальности и во Вселенной в целом, рассматривает взаимосвязь различных ценностей между собой, их отражение в структуре и деятельности личности.

В теории ценностей, составляющей одну из философских основ антропокосмической концепции воспитания К.Э. Циолковского, главное место отводится приоритету общечеловеческих и гуманистических начал в мировоззрении людей. Он верил, что в мироощущении новых поколений все большую роль будут играть категории Мира, Жизни, Человека, жизнестворчества; знания о человеке как педагогической цели будут в свою очередь

опираться на обновленную философию картины мира, на высокие общечеловеческие идеалы и ценности.

Все это особенно актуализируется в наше время, когда процессы переориентации и стремление выработать новые аксиологические представления о мире и человеке многими воспринимаются как движение к более гуманистическому мировоззрению, проникнутому идеями самоценности личности, ее нерушимых прав на достойную человека жизнь. Обострившаяся потребность в духовности, возрождении традиционных национальных и общечеловеческих ценностей ищет выхода в новых философских (или религиозных) и педагогических теориях. В этом плане антропокосмическая концепция воспитания Циолковского и базирующаяся на ней философско-педагогическая аксиология заслуживают пристального внимания и изучения.

Анализ широкого круга источников позволяет сделать вывод о том, что **достоинство человека, «его цена», как считал К.Э. Циолковский, «выражается производением здоровья, нравственных качеств и ума», направленных на пользу людям, человечеству.**

Поскольку в концепции К.Э. Циолковского человек рассматривается как основная и высшая ценность в мире, закономерно и то, что он был сторонником гуманистической педагогики, ориентированной на общечеловеческие ценности. В представлении педагога великой ценностью является способность личности к такому нравственному саморазвитию и преобразованию, которым не может обладать никто, кроме человека. К.Э. Циолковский видел ценность человека в его духовности и утверждал, что человек безграничен в своем духовном развитии, как безгранична и бесконечна сама Вселенная.

Развивая общую теорию ценностей, К.Э. Циолковский стремился разобраться в вечных философско-этических и педагогических проблемах, но подходил к ним с точки зрения «космической педагогики» (взаимоотношения человека и Вселенной), размышлял о ценностных ориентациях человека «космического».

В качестве высшей ценности он призвал «совершенного человека», обладающего «высшим разумом и нравственностью». Воспитание такого человека, по мнению Циолковского, нужно начинать «в земной период его жизни», создать для этого необходимые условия жизни и школы.

Рассуждая о том, что прежде всего «развитый ум» и «высокие нравственные чувства» преобразовывают человека в высшее совершенное существо, К.Э. Циолковский настаивает на необходимости глубокого научного образования и тесно связанного с ним нравственного воспитания. Он не только определяет ряд ценностных качеств, нравственных аксиологических приоритетов, которые необходимо формировать в человеке («доброжелательство и сострадание, совесть, самоотречение, великодушие» и др.), но и рассматривает пути их воспитания через развитие ума, «изучение души», устранение «неестественных возбудителей нервов», таких как алкоголь, наркотики и др.

Отвергая тезис о порочности человека, К.Э. Циолковский доказывал, что с помощью воспитания можно добиться многого, потому что доброе, нравственное начало, по его глубокому убеждению, заложено в каждом человеке и лишь ждет освобождения, а общество и школа призваны научиться давать выход этим добрым потенциям.

В антропокосмической концепции К.Э. Циолковского постулируются такие ценности жизни и цели развития человечества, которые соответствуют общечеловеческим и гуманистическим идеалам, но они возведены ученым-космистом до уровня вселенских масштабов. Выдвинутые им приоритетные ценностные категории, среди которых такие как Разум, истинное научное Знание, нравственность, освещенная светом Разума, дополнены новыми для тех, кто был воспитан в духе строгой коллективистской морали – «жить прежде всего для общества», идти для этого всегда на самопожертвование. Это такие категории, как «любовь к самому себе» или «истинное себялюбие». В качестве специфической ценностной ориентации мыслителем выдвигается моральная ответственность человека не только за себя, но и за судьбу Космоса.

Выдвинутые К.Э. Циолковским ценностные категории и ориентиры, их сущностное содержание, раскрытые в антропокосмической концепции, имеют прямое отношение к сфере образования и воспитания, поскольку именно через их посредство могут войти в сознание и душу юного человека. Вместе с тем они дают возможность прогнозировать пути дальнейшего развития познания личности и решать тесно связанные с этим вопросы формирования «совершенного человека».

Непредвзятый подход с позиции научного историзма к идеям и принципам антропокосмической концепции К.Э. Циолковского позволит поднять ее роль и в развитии современной аксиологии, в частности педагогической, как новой отрасли науки о воспитании и образовании.

Согласно мировоззрению ученого-космиста, только осваивая и обживая космос и совершенствуя самого себя, человек сможет обрести истинное счастье. Поэтому К.Э. Циолковский призывал человечество не мириться «с тяготами земного существования», «с желанием оставаться такими как есть, ничего не изменяя в себе», а постоянно стремиться к совершенству. Он доказывал, что позиция смирения и безразличия к своему духовному росту есть «результат незнания и заблуждения, подобно тому, как несовершенное животное с ограниченным сознанием хотело бы остаться только самим собой».

Этим положением ученый хотел подчеркнуть, что наша будущая жизнь зависит во многом от нас самих, от того, какой путь выберет человечество – путь пассивного наблюдателя или активного участника преобразования мира и самого себя во имя того, чтобы «сделать жизнь совершенной и бесконечной».

Развитие разума, его торжество и могущество, по Циолковскому, создаются самим человеком. И если мы, сознательные существа космоса, не будем стремиться к этому и не сделаем для этого все от нас зависящее, то не будет ни творчества разума, ни счастья. Данная идея заложена К.Э. Циолковским как одна из концептуальных основ в созданную им антропокосмическую концепцию воспитания человека.

Целенаправленное преобразование человеческой природы, прежде всего разума, посредством науки, образования и воспитания рассматривается им как один из главных путей достижения вечной, «блаженной» жизни.

Как установлено в исследовании, антропокосмическая концепция, составляющая идейно-творческое ядро созданной им космической педагоги-

ки, построенной на основе «монизма Вселенной», означает прежде всего единство человека и космоса, их тесную и неразрывную взаимосвязь, взаимовлияние и соразвитие. Эта идея определила и важнейшие направления «космической педагогики» мыслителя – духовность и разумность. Отсюда такое пристальное внимание К.Э. Циолковского-педагога в его аксиологических воззрениях к проблемам нравственности – воспитанию человека в духе «космической этики», приоритетности разума и образования.

Антропокосмизм К.Э. Циолковского нацеливает на прогнозирование будущего всего человечества – создание сферы нравственного разума на планете и за ее пределами. Своей концепцией он расширяет рамки понятия нравственности как особой формы общественного сознания (мировоззрения человека) и вводит его в контекст глобальных, общепланетарных отношений, без которых он не мыслит построение гармоничного целостного мира.

Постоянное обращение к космосу К.Э. Циолковский аргументировал гуманистическими соображениями, подчеркивая, что без освоения космоса невозможен прогресс и самого человека. «Космическая точка зрения» на человека, его образование и воспитание, обоснованная К.Э. Циолковским, представляет собой не простое экстенсивное расширение сферы деятельности человека, а коренной качественный сдвиг в мировоззрении вообще, и во взглядах на воспитание в частности. В этом смысле позиция К.Э. Циолковского – новый этап в развитии антропокосмизма.

В созданной им концепции, инновационной по своей сути, утверждается тезис о том, что выход человека в космос и соответствующая деятельность по его преобразованию требуют прежде всего специальной подготовки в процессе воспитания и образования, что ведет к изменению наших представлений о самом гуманизме.

К.Э. Циолковский, как показывает исследование, был убежден, что именно в космосе и проявятся в полной мере те гуманистические идеалы (идеалы добра, справедливости и счастья), к которым всегда стремилось человечество.

Антропокосмизм К.Э. Циолковского, составляющий его идеологию воспитания, связан с освоением космоса развивающимся человечеством, которое он рассматривал как новый активный, преобразующий фактор эволюции космоса. Отсюда и новые «космические» взгляды на образование и воспитание человека, на котором лежит ответственность выбора им собственных действий на пользу всему человечеству и всей Вселенной.

Антропокосмическая концепция воспитания как идейная основа космической педагогики К.Э. Циолковского содержит пути решения социально-педагогических проблем нашего времени посредством воспитания «совершенного человека» – «гражданина Мира». Преобразование человеком самого себя, системы ценностей и целевых установок, всей совокупности взаимоотношений людей с окружающим миром и космосом – в этом главное содержание космической педагогики К.Э. Циолковского, отражающей гуманные замыслы великого ученого и педагога, исторически преемственно связанные с идеалами прогрессивного человечества, возникшими еще в античном мире и остающимися жизненными в мире, вступающем в XXI в.

Вокруг идеи воспитания человека для счастливой жизни во Вселенной, составляющей ядро его антропокосмической концепции, концентрируются

все мысли К.Э. Циолковского, к ней устремляются выдвинутые им гипотезы и проекты переустройства общества и школы.

Хотя специально педагогических трудов у Циолковского нет, почти все его работы и проекты так или иначе обращены к проблемам воспитания человека. В них содержатся глубокие раздумья педагога-космиста о судьбе человека, истории человечества, его прошлом и космическом будущем, о самом человеке, свойствах его характера, о возможностях разума, способного понять законы Вселенной и развиваться в соответствии с ними до вершин совершенства.

К.Э. Циолковский много внимания уделял таким факторам формирования личности, как наследственность, среда и воспитание, пытался дать свои ответы на эти вопросы.

Особое место в его педагогических воззрениях занимает проблема «выращивания гениев», воспитания одаренных людей, способных, как считал К.Э. Циолковский, «продвинуть человечество вперед». Рассуждая об истоках гениальности на основе изучения биографий выдающихся ученых, педагог пришел к выводу о том, что «гений более создается условиями, чем передается от родителей или других предков». Тем не менее советовал не забывать и о влиянии наследственности, обратить внимание «на детские годы человека», создать условия для того, чтобы в школе «не смог пропасть ни один талант».

К.Э. Циолковский предлагал свой проект многоступенчато-пирамидальной системы отбора и воспитания наиболее одаренных детей в специальных сообществах – «общественных домах», где будут созданы все условия для их совершенствования. При этом он исходил из того, что «подобная организация» свойственна всей разумной Вселенной и человек как часть «вселенского разума» должен следовать ей.

Как педагог К.Э. Циолковский считал важным не только тщательную разработку целей образования и воспитания, но и средств достижения этих целей, и прежде всего через содержание образования. Он предлагал отказаться от существующих образовательных парадигм, в которых содержание образования обычно ограничивается достаточно узко трактуемым учебным материалом, а подходить к этому «с космической точки зрения», с позиций космического будущего человечества.

В рукописном проекте К.Э. Циолковского «Какой тип школы желателен?» нашли отражение все основные позитивные идеи и принципы антропокосмической концепции воспитания, такие как гуманизм, свобода и ненасилие над личностью ребенка, развитие ума и нравственности в плане познания Вселенной (о чем свидетельствует разработанная К.Э. Циолковским «система наук», включающая знания о Вселенной и человеке, помогающая лучше осознать их единство и взаимосвязь).

Составленные педагогом-космистом образовательные программы (земная и космическая) дополняют друг друга. В них даются знания в области математических наук; космические познания; биологические сведения о жизни живых существ (особенно человека); «социологические знания».

В программе «космических наук» много места отводится «космической философии и этике», которые, по Циолковскому, помогут человечеству решить наиболее волнующие его вопросы («добра и зла», «смерти и бессмертия» и т. п.)

Образование (как земное, так и космическое) в педагогических воззрениях выдающегося гуманиста К.Э. Циолковского направлено на достижение главной цели – сделать человека сильным, могущественным, разумным и нравственным. Он был убежден в том, что только истинное знание сделает человека счастливым.

Верный своим космическим идеям, К.Э. Циолковский пытался выявить условия и пути познания Вселенной. Здесь он не уповает только на опыт, чувства и разум, а выдвигает такой компонент знания, как вера. В его концепции вера предстает не как ортодоксальная, сугубо религиозная, хотя К.Э. Циолковский высоко ценил учение Христа, а как потребность иметь твердые, непоколебимые взгляды, желание и смелость идти вперед, хотя бы и рискованным путем. У Циолковского вера выступает как атрибут высшего миропознания, потому что дает человеку уверенность в том, что нет конца прогрессу науки, человеческой мысли. Он был уверен в том, что гармония веры и знания доведут нас до «победы над всей планетной системой и окружающими нас солнцами».

Таким образом, как показывает проведенное исследование, в педагогических воззрениях К.Э. Циолковского выдвигается предположение о будущем статусе образования как новой мировой религии, способной воспитать в человеке веру в смысл жизни на основе высших нравственных ценностей приоритетов. Эти мысли ученого приобретают особую актуальность в свете прогностических аспектов развития образования.

Своей антропологической концепцией Циолковский делает попытку устранить с помощью образования тот разрыв между знанием и верой, который характерен для вашего времени. Он рассматривает образование в качестве своеобразного «мировоззренческого синтезатора». Главная цель и ценность образования связаны в его концепции с движением человеческой цивилизации ко все большей целостности и всеединству во имя достижения счастливой жизни в масштабах всей Вселенной.

К.Э. Циолковский понимал, что для космического будущего человеческого сообщества нужны и соответствующие свойства и иные человеческие качества. Отсюда его интерес и обращение к проблемам педагогики и психологии, к наукам, напрямую связанным с человеком. Он был уверен в том, что будущее «общественное здание человечества», его «архитектура определяется качеством материала», т. е. свойствами человека. Эту мысль он развивал в целом ряде своих работ.

Изучение и обобщение широкого круга источников документального материала по теме исследования дало возможность проанализировать педагогическую деятельность К.Э. Циолковского в роли школьного учителя, выявить предложенные им конкретные пути и средства воспитания человека в духе идей антропокосмической концепции.

Внутренним содержанием всей многолетней педагогической деятельности Циолковского-учителя был гуманизм, любовь и уважение к достоинству ребенка, отрицание всякого насилия над личностью, стремление к воспитанию своих учеников творчески активными, смелыми, обладающими «пытливостью ума и дерзанием творить». Все это соответствовало личностным качествам самого К.Э. Циолковского и отвечало духу выдвинутых им идей.

Для К.Э. Циолковского-учителя был характерен новаторский подход, использование в процессе обучения активных методов (опытов, уроков на природе, наглядности), развивающих познавательный интерес у учащихся.

В процессе исследования установлено, что педагогическая деятельность ученого-космиста была тесно взаимосвязана с его научным творчеством. Это нашло отражение в составленных К.Э. Циолковским программам по арифметике, физике, астрономии; в поурочных планах к отдельным урокам, которые дают основание утверждать, что учитель вводил в учебные курсы новые научные понятия, знакомил учеников с проблемами, которые волновали его самого; с категориями и методами научного исследования, такими как «Гипотеза, Наблюдение, Опыт, Исследование». Программа по физике включала в себя разделы «Изучение Космоса, Вселенная, Время, Чувства и Разум» и др., потому что К.Э. Циолковский считал, что «наука с ее выводами – отражение космоса», а «разум и чувства есть источник науки». Поэтому он и включал в свои программы новые научные данные, позволяющие проникнуть в тайны Вселенной, не забывая при этом об изучении свойств самого человека (как неразрывной части Вселенной), его чувств и эмоций.

Как показывает анализ составленных им программ, К.Э. Циолковский строил их на принципе межпредметных связей, считая его важным для формирования у учащихся целостного восприятия явления или предмета; обращал внимание на связь теоретических знаний с практикой, подчеркивал практическую пользу для человечества тех или иных научных открытий; много размышлял о методике преподавания, искал наиболее эффективные средства «возбуждения у учащихся интереса к учению», развитию их любознательности.

Представляют интерес созданные К.Э. Циолковским программно-методические документы, в которых изложены те положения и принципы, которых придерживался учитель в течение своей почти 40-летней педагогической деятельности. В них содержатся рекомендации идти от простого к сложному, использовать принцип доступности излагаемого материала, судить о познании по ответам слабых учеников, применять индивидуальный и фронтальный опрос для проверки понимания нового материала, строить процесс обучения, «сообразовываясь с душевными свойствами учеников», устранить всякое насилие над ребенком.

В сформулированных К.Э. Циолковским методических требованиях заключены гуманистические по своему смыслу аксиологические установки, составляющие основу его антропокосмической концепции воспитания: личностно-ориентированные приемы и методы обучения, принцип свободы и ненасилия над личностью, учет природных «душевных сил» ребенка при выборе тех или иных средств и методов обучения, и воспитания; педагогическое сотрудничество учителя с воспитанниками, основанное на любви и уважении к ним; вера в их собственные познавательные силы и др.

Все это позволяет сделать вывод о том, что в своей педагогической работе К.Э. Циолковский исходил из поставленной им главной цели образования и воспитания – сформировать человека разумным, жаждущим знаний, творчески активным, нравственным, способным к преобразовательной деятельности, направленной на благо человечества, что соответствовало основным идеям и положениям его антропокосмической концепции.

В исследовании выясняется научное и практическое значение антропокосмической концепции воспитания К.Э. Циолковского в контексте современных реформ отечественного образования. Представляются актуальными его мысли о социализации образования, о единстве процесса реформирования общества и воспитания человека, об ориентировании образования не только на сегодняшний день, но и на далекую «космическую» перспективу человечества, что в свою очередь связано с воспитанием человека «гражданином Мира», в котором сочетаются национальные и общечеловеческие духовно-нравственные ценности, лучшие достижения человеческой цивилизации, высокие гуманистические ценностные ориентиры – стремление к устранению зла и насилия во имя достижения счастливой жизни как на земле, так и в будущей жизни в космосе. Во имя этой высшей цели, как считал Циолковский, и должен воспитываться человек.

Утверждение космической точки зрения на человека и соответствующий этому новый взгляд на воспитание и образование, их приоритетные ценности, является одним из исходных методологических положений антропокосмической концепции выдающегося ученого и педагога, и в этом ее несомненная научная и практическая значимость для разработки концепции современного образования.

Создание перспективной образовательной модели невозможно, на наш взгляд, без учета философско-педагогических идей выдающихся русских космистов XX в., одним из которых был К.Э. Циолковский, так как их педагогическое наследие содержит в себе методологически значимые подходы к философским аспектам отечественного образования, к отбору его приоритетных ценностных ориентиров, которые естественно включаются в их современную систему, во многом призванную активно влиять на формирование мировоззрения и реализацию гуманистических целей нашей школы, определяющих ее путь в XXI в.

К важнейшим результатам исследования относятся установление принципов и ведущих идей антропокосмического учения К.Э. Циолковского в целом, которые непосредственно способствуют пониманию сущности исследуемой концепции как органичной составной части этого учения; раскрытие философских и педагогических основ воспитательной концепции К.Э. Циолковского и ее неразрывной связи с традициями отечественной философии и педагогики (такими, как идея всеединства (у Циолковского – «монизма») – единства человека и космоса, их взаимозависимость: отсюда – развитие разумности и нравственности человека как главная задача педагогики); идея гуманизма (внимание к человеку, его судьбе, вера в разум человека, его творческие способности). При этом особенностью взглядов К.Э. Циолковского является то, что он обогатил традиционное представление о гуманизме, включив в него космос как будущую обитель человечества – обитель счастья и бессмертия.

Одним из важных результатов исследования является то, что в нем показана преемственность антропокосмических взглядов Циолковского и других русских философов-космистов: Н.Ф. Федорова, В.И. Вернадского, Н.Г. Холодного, А.Л. Чижевского на воспитание человека, проблемы образования и школы. Вместе с тем доказано, что К.Э. Циолковский создал свое оригинальное антропокосмическое учение, вытекающее из его «космиче-

ской философии» и ее составных частей – «космической этики» и «космической педагогики».

В итоге исследования выяснено, что согласно концепции К.Э. Циолковского человек воспитывается не только как гражданин своего Отечества, сохраняющий в себе все национальные особенности, но и как гражданин Вселенной, осознающий свою «космическую миссию», свой нравственный долг и ответственность за собственную преобразовательную деятельность перед всеми жителями Вселенной.

На указанной основе определены реальные пути применения идей исследуемой концепции К.Э. Циолковского в современном опыте отечественной школы и педагогики. В первую очередь, это гуманизация и демократизация общества, образования и школы; внимание к проблемам «социализации» и «космизации» образования; обоснование новой философии образования и воспитания, связанной со взглядами человека, чья деятельность приобретает новые измерения: общепланетарное к космическое.

Целенаправленный анализ архивных и печатных источников создал основу для определения антропологических и аксиологических основ и ведущих идей антропокосмической концепции воспитания К.Э. Циолковского, раскрытия ее человекоцентристской направленности; в свою очередь это позволило проанализировать практическую педагогическую деятельность ученого-космиста в плане выяснения ее важности для понимания реальных путей воплощения им идей антропокосмического воспитания; обосновать современное значение для педагогики концепции К.Э. Циолковского в контексте осуществляемых на современном этапе реформ отечественного образования.

Современное научное значение антропокосмической концепции воспитания К.Э. Циолковского заключается в том, что ученый придал человеку и его воспитанию «космическое измерение», созданная им концепция ориентирована на космическую перспективу человечества, в ней раскрываются пути и средства достижения идеала – «совершенного человека».

В исследовании установлено, что К.Э. Циолковский стремился преодолеть ограниченность рамок земного образования, расширить его до космических высот. На это была ориентирована предложенная им школа будущего, ее устройство, цели и задачи образования, «система наук», разработанная ученым-космистом, а также те приоритетные ценностные качества и свойства, которые необходимо воспитать в человеке (развитый ум, высокая нравственность, «любовь человека к самому себе», моральная ответственность не только за себя, свою судьбу, но и за судьбу космоса.). Главное в его педагогической аксиологии отводится таким ценностям, как сам человек, его образование, с помощью которого формируются общечеловеческие гуманистические начала в мировоззрении людей.

Для К.Э. Циолковского характерен выход на новую образовательную парадигму, в основе которой лежит идея гуманизации, субъектно-личностной ориентации, признания человека высшей ценностью во Вселенной. Воспитание и образование человека во имя счастья – главное в космической педагогике К.Э. Циолковского. Цель и назначение человека заключается в его способности создать как на земле, так и в космосе, мир без зла и насилия. Во имя достижения этой «высшей» цели

и должен быть воспитан человек. Именно на это и направлена созданная К.Э. Циолковским антропокосмическая концепция воспитания.

Одним из существенных, как мы полагаем, результатов исследования является определение его научного значения, заключающегося в том, что оно кладет начало новым актуальным направлениям и проблемам изучения такого существенного аспекта духовного наследия К.Э. Циолковского, как является его философско-педагогическая концепция – органическая часть всего того, что создал великий ученый-космист.

В рассмотренных направлениях выполненное исследование способствует тому, что позитивный творческий потенциал, заложенный в антропокосмической концепции воспитания К.Э. Циолковского, был может быть воспринят и учтен при разработке стратегии развития отечественного образования и школы.

РАЗДЕЛ VI СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37.0

Е. А. Нилова

ГУМАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ

В настоящее время наряду с развитием национальной системы образования происходит интеграция российского педагогического образования в европейское и мировое образовательное пространство. Стремление преодолеть в образовании профессиональную замкнутость и культурную ограниченность, ориентация на воспитание широко образованной и гармонично развитой личности характерны для всего мирового сообщества конца XX – начала XXI столетия. Возможности гармоничного развития личности в значительной степени зависят от уровня развития системы образования в стране, содержания передаваемых подрастающему поколению ценностей, знаний, умений и навыков, качества профессиональной подготовки членов общества. В ходе исторического развития народы совершенствуют свои системы образования. Во многих странах мира усилились поиски новых моделей образовательных систем, более полно удовлетворяющих потребности личности и общества.

Парадигма гуманистической педагогики, отражая многие черты и особенности тенденций всемирного педагогического процесса и процесса исторического развития общества в целом, является по преимуществу продуктом западной цивилизации. Именно на Западе зародились и получили развитие традиции, связанные с осознанием и практическим воплощением в различных сферах общественной жизни свободы каждого отдельного человека, автономности и самостоятельности его личности, признанием за ним права на индивидуальность, независимость и самодеятельность. В связи с этим особую значимость приобретает профессиональная подготовка будущего учителя в контексте ее гуманистической направленности.

По своим целевым функциям гуманизация педагогического образования является **«условием (фактором) гармоничного развития личности, обогащения ее творческого потенциала, роста сущностных сил и способностей»**. Она представляет собой процесс, направленный на развитие личности педагога как субъекта творческой деятельности. Гуманистическая направленность педагогического образования обеспечивается при реализации совокупности таких психолого-педагогических условий, как ориентация профессиональной подготовки учителя, с одной стороны, на социально заданную гуманистическую цель педагогического образования, а с другой – на развитие его творческой индивидуальности; органичное сочетание в рамках методологии ценностного подхода принципов культурологического, личностно-деятельностного, полисубъектного и индивидуаль-

но-творческого подходов; единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности в условиях широкой гуманитаризации содержания педагогического образования (Е.Н. Шиянов).

Таким образом, в XXI в., когда происходит восстановление гуманистических традиций в российской науке (И.Т. Фролов, А.Т. Здравомыслов, Е.Б. Бондаревская, И.Б. Котова, В.С. Библер, Е.Н. Шиянов и др.), целесообразно изучить опыт педагогического образования в странах Западной Европы, имеющих свою специфику и свою историю развития гуманистических идей образования. Представляется значимым по-новому взглянуть на имеющийся зарубежный опыт подготовки специалистов с позиций сегодняшнего дня, найти пути использования передовых, инновационных идей в отечественной практике обучения студентов в вузе. В этих условиях несомненную актуальность приобретают сравнительно-педагогические исследования, направленные на изучение современного мирового образовательного процесса и тенденций развития.

Исследование генезиса содержания понятий «гуманистическая педагогика» и «гуманизация педагогического образования» в истории педагогики показало, что у педагогов-гуманистов (И. Вессель, Р. Агрикола, Я. Вимпфелинг, Циляриус, В. Гумбольдт, И.Ф. Герbart, А. Дистервег, Г. Кершенштейнер, Г. Ноль, Т. Литт, Э. Шпрангер – Германия; Алкуин, Р. Бэкон, Р. Ашам, Дж. Коллет, Т. Мор, Дж. Мильтон, Дж. Локк, Р. Оуэн, А. Бэн, Ч. Джеймс, Р. Моррис – Великобритания; М. Монтень, Ж.Ж. Руссо, К.А. Гельвеций, Ж. Жакато, Л. Бланки, Р. Кузинэ, А. Валлон, С. Френе – Франция; М.В. Ломоносов, А.Н. Радищев, В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Ушинский, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентуель, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др. – Россия) отличаются взгляды на некоторые вопросы природы человека, но их главным тезисом является утверждение, что человек – наивысшая ценность, а главное предназначение всей человеческой жизни – максимально реализовать свои способности и возможности. Главная же цель образования – способствовать развитию личности, активизировать процессы формирования личностных качеств, научить человека быть свободным в выборе и ответственным за свои действия.

Задачи, поставленные гуманистической педагогикой, способен осуществлять учитель, владеющий профессиональным мастерством. Их решение требует поиска оптимальных путей в подготовке и развитии личности специалистов в системе непрерывного педагогического образования.

Соответственно, гуманизацию педагогического образования следует начинать с формирования установки учителя на доброжелательное, позитивное отношение к ребенку, постановки его интересов и потребностей на обеспечение максимально психологически комфортных условий протекания учебной деятельности, а именно, «центрации учителя на интересах и потребностях ребенка, что в конечном итоге обеспечивает оптимальное педагогическое взаимодействие».

Проанализировав ряд педагогических работ, посвященных педагогическому образованию в Западной Европе в XVIII – XIX вв., мы пришли к выводу, что проблеме гуманистической направленности педагогического образования, несмотря на усилия отдельных педагогов, не уделялось должного внимания в системе государственного педагогического образования.

В XIX в. проблему подготовки учителя рассматривали такие педагоги, как Э.Л. Брейтфус, Л. Иолли, Ф. Карлгрен, П. Монро, Ф. Паульсен, Г.С. Солт, Г. Фальборк, П. Шеймин, Т. Циглер, которые исследовали только некоторые аспекты педагогического образования и давали описание учебных планов и программ учительских семинарий, не производя их анализа.

Системы педагогического образования, прежде чем они сложились в их современном виде, прошли долгий и сложный путь исторического развития. Во все времена в различных странах содержание и характер образования определялись насущными требованиями общественного производства, развития экономики, состоянием и потребностями прогресса, что обусловило неравномерность развития систем педагогического образования в странах Западной Европы. Так, первые педагогические учебные заведения появились в Германии в 1695 г., во Франции – в 1794 г., а в Великобритании – в 1840 г. Это соответствующим образом сказалось на дальнейшем развитии педагогического образования как в целом, так и на его гуманистической направленности в частности.

В Германии уже в XVIII в. основоположником педагогического образования А. Франке предпринимались попытки организовать подготовку учителей в духе гуманистических идей, а в XIX в. одной из задач педагогического образования становится развитие самостоятельного мышления и суждений, свободной духовной деятельности будущих учителей.

Во Франции революция 1789 г. способствовала пересмотру взглядов на народное образование. Первое педагогическое учебное заведение – Парижская нормальная школа – просуществовала только четыре месяца, но в истории образования Франции она оставила неизгладимый след, так как дала образец передовой школы с новой организацией учебного процесса и новой методикой преподавания. В массовом порядке нормальные школы для подготовки учителей начинают организовываться с 1833 г. В последующем неоднократно предпринимались попытки ликвидировать эти школы, а образование учителей организовать как практику у более опытных коллег (Ф. Фаллу).

Ф. Фаллу добился того, чтобы профессиональное обучение учителей происходило не в нормальных школах, а в начальных школах по их выбору, что, конечно же, снижало уровень профессиональной компетентности учителей, и в конечном итоге система практик, выдвинутая Ф. Фаллу, оказалась несостоятельной.

В Великобритании организованное обучение учителей (для школ взаимного обучения) было начато в 1805-1810 гг. Первым учебным заведением, дающим систематическую педагогическую подготовку, стал педагогический колледж, основанный Дж. Кей-Шатлуортом и Э. Таффнеллом в 1840 г. в Баттерси.

Так как недостаток в преподавательском персонале являлся хроническим явлением, то элементарные школы были вынуждены допускать к преподаванию учителей «недипломированных» (т. е. не прошедших через семинарии), а также молодых девушек, достигших 18-летнего возраста, хотя они и не имели надлежащей профессиональной подготовки.

В начале XIX в. обучение будущих учителей велось на основе белланкестерской системы взаимного обучения, когда старшие и более успевающие

ученики являлись помощниками учителя и под его руководством вели занятия с остальными учащимися. Во второй половине XIX в. педагогические заведения Великобритании для «зауряд-наставников» стали ориентироваться на повышение общего уровня их развития. В целом, способ подготовки учителей, существовавший в стране, не без оснований вызывал суровую критику современников.

Анализ учебных планов Великобритании, Германии и Франции конца XIX в. показал, что в Германии изучению педагогики отводилось немного учебного времени по сравнению с другими предметами (так, например, в 1897 г. в 1-м классе – 6,25%, во 2-м – 6,45, в 3-м – 21,43%), а психология отсутствовала вообще; во Франции изучались педагогика и психология, которым также отводилось небольшое количество часов (на 1-м курсе – 3,45%, на 2-м – 3,35, на 3-м – 5,36%). Что же касается содержания педагогики, то она сводилась лишь к практическим знаниям, а не к их теоретическому осмыслению. В Великобритании имели место только частные методики, общая педагогика отсутствовала вообще.

В процессе сравнения и сопоставления педагогических программ и учебных планов в некоторых учительских семинариях мы пришли к выводу, что подготовка учителей во Франции и Германии, в отличие от Великобритании, способствовала свободе самореализации и выбора личности, когда на практике впоследствии молодой учитель мог применить те идеи, которые с его точки зрения являются наиболее ценными и эффективными в данных условиях.

В целом, к концу XIX в. явно оформилось противоречие между потребностью общества в гуманизации педагогического образования, обусловленной демократизацией и гуманизацией общественной жизни, движением «новых школ», «нового воспитания», деятельностью выдающихся педагогов-гуманистов, с одной стороны, и традиционными подходами к подготовке учителя, почти не претерпевшими серьезных изменений в XIX в., – с другой.

Все это создало предпосылки для реформирования педагогического образования в Западной Европе в XX в. в сторону его гуманизации, дало толчок к развитию, наряду с государственными, альтернативных форм педагогического образования.

Первая и вторая мировые войны породили острые споры о влиянии войны на образование. Было отмечено, что войны XX в. решительно меняли законодательства об образовании. В послевоенные годы образование зависело от финансирования и политики правительств, ориентированных на снижение расходов. Исходя из этой ситуации решались и все проблемы образования.

Педагогическая общественность в рассматриваемых странах в это время отмечала следующие недостатки подготовки учителей, устранение которых могло бы повысить ее уровень: многообразие учреждений и различный уровень подготовки; отсутствие общей основной педагогической подготовки всех будущих учителей, охватывающей педагогику, психологию и социальные науки; различный уровень теоретической и практической подготовки в области педагогики и смежных наук; подготовка учителей носила преимущественно практический характер; содержание и целевая установка

подготовительной службы для дальнейшей работы не отвечали требованиям современной школы.

Для устранения этих недостатков в странах Западной Европы во второй половине XX в. проводились реформы, которые ставили своей общей целью модернизировать систему педагогического образования.

Правительства этих стран предлагали проводить работу по подготовке учителей так, чтобы она обеспечивала законченное высшее педагогическое образование.

Так, в *Великобритании* ведущим направлением меняющегося мышления явилось создание всемерных условий для развития, самосовершенствования, самореализации современной личности. Большое внимание уделялось индивидуализации профессиональной подготовки будущего учителя, развитию его творческих возможностей. Вопросы дидактики рассматривались с позиции педоцентризма. В основу обучения и воспитания были положены интересы детей и их потребности. Поэтому программа педагогических курсов содержала вопросы по изучению особенностей различных возрастных групп учащихся.

На курсах психологии и педагогики большое внимание уделялось роли среды в воспитании; делался упор на развитие познавательных сил учащихся в процессе обучения.

Организационные изменения в системе педагогических учебных заведений тесно связаны с развитием высшего образования, а именно университетского сектора.

Таким образом, анализируя состояние педагогического образования в Великобритании в XX в. и учебные планы различных педагогических учреждений 60-80-х гг., мы выявили следующие условия (факторы) гуманизации педагогического образования:

- **60-е годы.** Преодоление социально-экономических различий в подготовке учителей для разных уровней школы; гуманитаризация содержания педагогического образования, проявившаяся в эффективном сочетании теоретической и практической подготовки кадров с широким общенаучным и общекультурным образованием;

- **70-е годы.** Увеличение времени, отводимого на самостоятельную работу студентов, которое отчетливо наблюдается в учебных планах английских университетов; модернизация традиционной тьюторской системы, которая способствовала индивидуализации обучения, развитию творческих способностей будущих учителей; дальнейшая гуманитаризация содержания педагогического образования, заключающаяся в том, что вопросы дидактики рассматривались с позиций педоцентризма, с учетом интересов детей и их потребностей; изучалась гуманистическая педагогика и психология;

- **80-е годы.** Дифференциация обучения, которая осуществляется за счет курсов по выбору, занимающих 30% всего учебного времени, за счет индивидуализации, специализации и самостоятельной работы студентов.

Анализ проведенных в *Германии* во второй половине XX в. реформ педагогического образования показал, что они были обусловлены возникшей необходимостью повышения академического уровня подготовки учителя и ориентировали на переход от натренированного (профессионально) подготовкой учителя, способного лишь редуцировать рецептурные методичес-

кие установки, к учителю, способному анализировать социальную и школьную действительность и оптимизировать свою педагогическую деятельность.

Можно выделить следующие факторы и показатели гуманизации, характерные для Германии в период с 60-х по 80-е гг.:

- **60-е годы.** Популяризация профессии учителя, повышение его социального статуса, поднятие престижа педагогической профессии; расширение блока психолого-педагогических дисциплин; переход от затренированности поведения и передачи методических рецептов к научному наблюдению и анализу школьной действительности;

- **70-е годы.** Введение «расширенного» профиля подготовки учителей, предоставляющего возможность преподавания не только в начальной, но и в массовой средней школе или же на различных ступенях гимназии; наличие и взаимодействие двух противоположных тенденций – дифференциации специально-научной подготовки и интеграции при подготовке учителя широкого профиля; изменение учебных планов, ознакомление с психологией личности, педагогической психологией; изменение планов и программ высших педагогических учебных заведений в сторону увеличения личностно-ориентированных форм и методов обучения студентов, углубленное методиками и тактиками психотерапевтической работы; введение новых курсов, расширяющих блок психолого-педагогического цикла;

- **80-е годы.** Интеграция психолого-педагогических дисциплин в обществоведческие и философско-теологические курсы, а также в теорию и практику; увеличение количества часов самостоятельной работы студентов – будущих учителей, способствующее самореализации, самоидентификации, самоопределению, самоанализу (тренинг) и развитию творческих способностей студентов; расширение сети семинаров, учебных центров и курсов, готовящих учителей (семинары Вальдорфской школы, школы Монтессори, имеющие широкое распространение в землях Германии); дальнейшая гуманизация курсов общей педагогики во всех учебных заведениях.

Содержание, формы и методы подготовки современного учителя реализуются через новые педагогические технологии: проектное обучение, обучение в микрогруппах, проблемное обучение, обучение в педагогических мастерских, дидактических центрах, «открытое» обучение (с опорой на реформаторскую педагогику).

Во **Франции** реформы второй половины XX в. были направлены на соответствие французской образовательной системы образовательной политике Европейского Сообщества. Были приняты определенные меры по поднятию статуса преподавателей; закон об ориентации внес разнообразие в систему подготовки преподавателей, создав университетские институты по подготовке учителей. Таким образом, высшее образование стало необходимым условием получения любого учительского диплома.

На основе анализа учебных планов 60-80-х гг. нами были выявлены следующие факторы и показатели гуманизации педагогического образования во **Франции**:

- введение допрофессионального специализированного курса в университете;

– гуманитаризация содержания педагогического образования, обусловившая усиление общетеоретического, общепедагогического, методического и практического аспектов подготовки учителя;

– создание университетских институтов – единой структуры по подготовке учителей и университетизация образования как необходимое условие получения учительского диплома;

– ориентация на непосредственную практическую деятельность; новая система профессионально-педагогической подготовки в университетских институтах предусматривает разумное сочетание теории и практики и имеет практико-ориентированный характер, что способствует улучшению профессиональной адаптации молодых учителей;

– вариативность учебных планов и программ, отражающая гибкость, открытость в организации, содержании и процессе подготовки, соответствующей потребностям и возможностям будущих учителей, способствующая их личностному росту и развитию творческих способностей.

Реформирование высшего образования Германии проходит на фоне ярко выраженных интеграционных процессов как внутри страны, так и за ее пределами. С одной стороны, в 1990 г. произошло объединение ФРГ с ГДР и образование единого государства, с другой – Германия довольно успешно интегрируется в Европейское Сообщество. Эти события оказали огромное влияние на все сферы ее жизни: все виды учебных заведений ФРГ задействованы в реализации программ Европейского Сообщества в области образования, происходит унификация стандартов образования стран сообщества, ориентированная на взаимное признание дипломов.

В ходе исследования мы пришли к выводу, что основными условиями (факторами) гуманизации педагогического образования в Западной Европе в XX в. являются: утверждение системы педагогического образования в секторе высшего образования, гуманитаризация и фундаментализация содержания педагогического образования; личностно-деятельностный подход как основа формирования субъектной позиции будущего педагога; индивидуализация и дифференциация подготовки учителя. Культурологический подход к отбору содержания педагогического образования осуществляется через гуманитаризацию и фундаментализацию психолого-педагогической подготовки учителей.

Анализ педагогического образования в современной Западной Европе показал, что **на исходе XX столетия определились основные тенденции развития и гуманизации педагогического образования, характерные для большинства западноевропейских стран:** совершенствование довузовской подготовки учителей; усиление требований к профотбору; дальнейшая гуманитаризация содержания педагогического образования; индивидуализация и дифференциация профессиональной подготовки; усиление роли педагогической практики; гуманитаризация общеобразовательной подготовки; усиление психолого-педагогической направленности и социологической ориентации курсов; совершенствование самостоятельной работы студентов; усиление контроля государства за подготовкой учителей, установка на централизацию в разработке учебных планов и курсов; социальная установка на высшее образование как условие для приобретения профессии учителя; совершенствование системы повышения квалификации педагогических кадров.

Так, в *Великобритании* совершенствование довузовской подготовки учителей проходит через разработку новых подходов к тестированию, собеседованию; дальнейшая гуманитаризация общекультурной подготовки – через введение курсов и факультативов по философии, политике, мировой культуре, иностранным языкам и др.; модернизация содержания психолого-педагогической подготовки, усиление социологической ориентации курсов проявляются в увеличении количества часов (25–49%), обучении диагностике, изучении гуманистической педагогики и психологии, изучении ребенка в тесной связи со средой – семьей, сверстниками, церковью и т. д.; индивидуализация и дифференциация обучения предполагает введение модульных курсов, большое количество спецкурсов (например «Актерское мастерство будущего педагога»), факультативов: театр, медицина, игра и т. д.; совершенствование самостоятельной работы студентов, т. е. увеличение количества часов, отводимых на самостоятельную работу (до 60% учебного времени), совершенствование института творчества; модернизация педагогической практики – увеличение ее продолжительности от 11 до 15–20 недель, использование новейших методов в преподавании, проведение экспериментов.

Германия: дальнейшая гуманизация и гуманитаризация педагогического образования через увеличение количества часов на психолого-педагогический блок до 25%, введение основ личностно-ориентированного обучения и воспитания, реформаторской и альтернативной педагогики; новых педагогических технологий: проектное обучение, обучение в микрогруппах и т. д.; гуманизация деятельности и личности учителя: введение занятий по культуре речи, постановке голоса, общению, конфликтологии, общее усиление социологической ориентации курсов; модернизация педагогической практики – усиление аналитической деятельности методистов; индивидуализация и дифференциация, проявляющиеся в расширении курсов по выбору, спецсеминаров.

Франция: усиление требований к профотбору через введение профориентационного «допрофессионального» курса в университетах, обеспечивающего не только объективное выявление склонностей к педагогической профессии, но и уровень сформированности нравственно-духовных качеств будущего воспитателя; дальнейшая гуманитаризация содержания педагогического образования: увеличение количества часов по психолого-педагогическим дисциплинам (от 18%), расширение спектра педагогических методов и техник, введение практикумов, тренингов по развитию коммуникативных способностей будущих учителей; модернизация педагогической практики – увеличение ее продолжительности (до 17% от учебного времени), разнообразие мест ее проведения; индивидуализация подготовки, персонализация образования.

Таким образом, интеллектуальное развитие будущего учителя является важной педагогической целью не только общего, но и специального образования, воспитываются гуманные профессиональные установки; на междисциплинарной основе систематизируются специфические теоретические знания в области педагогики; активизируется формирование большой группы профессиональных способностей, действий и операций, которые не только не обеспечивают в дальнейшем эффективность диагностической деятель-

ности, но и направлены на становление системы общепедагогических умений учителя: формируется педагогическое мышление студентов и происходит развитие на этой основе их профессиональной рефлексии, что способствует становлению личного педагогического кредо будущего учителя.

Возросшие требования к университетским знаниям будущих учителей привели к расширению участия университетов в их подготовке. Для будущей педагогической деятельности во многих западных государствах необходимо теперь обязательное наличие двух дипломов: об университетской подготовке и о профессиональной пригодности.

Изучение основных тенденций гуманизации педагогического образования конца XX в. в странах Западной Европы приблизило нас к пониманию проблем подготовки учителей в национальном и общеевропейском масштабе, о ее положении, реальных перспективах в новом тысячелетии.

В целом можно сказать, что для системы подготовки педагогических кадров в странах Западной Европы характерна отчетливо выработанная и устойчивая концепция профессионально-педагогической подготовки учителя, которая все в большей степени ориентирована на идеи гуманистической педагогики и психологии, свободного творческого саморазвития, самоопределения и самореализации личности как будущих учителей, так и их воспитанников, учеников.

Профессиональная практическая направленность обучения будущих учителей в Великобритании, Германии, Франции обусловлена не столько характером их будущей деятельности, сколько современными требованиями, предъявляемыми к ним: владение широким спектром компетенций, способность к самоорганизации, саморазвитию и самосовершенствованию, усиление социологической ориентации и направленности в связи с растущими потребностями и требованиями социума.

В целом, экономическая и политическая интеграция государств Западной Европы – общеевропейский рынок, создание европейского парламента, введение общей денежной единицы – способствовали процессу общеевропейских образовательных реформ, унификации стандартов образования стран сообщества, ориентированной на взаимное признание дипломов. Особо необходимо отметить постоянное стремление к сохранению и дальнейшему развитию демократических принципов, в условиях которых человек возводится в ранг высшего приоритета, а свобода является важнейшей характеристикой культуры, «ее ведущей культурной парадигмой».

Подходы к гуманизации педагогического образования в Великобритании, Германии и Франции на современном этапе имеют много общего на уровне стратегии, различаясь лишь на уровне решения тактических задач в методах и технологиях образования, базирующихся на национальных особенностях и традициях.

РАЗДЕЛ VII

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9

Л. В. Васина

КОГНИТИВНЫЕ КАРТЫ ЧЕЛОВЕКА

Человеческое когнитивное поведение строится на определенных программах, которые его организуют и упорядочивают. Эти стратегии поведения структурируются на базе разнообразных когнитивных репрезентаций реальности, т. е. определенных моделей нашего опыта. Психическая активность представляет собой постоянный процесс репрезентирования окружающего мира, а результатом этого процесса выступают конкретные когнитивные репрезентации. Таким образом, итогом человеческого опыта являются некоторые когнитивные, или ментальные, карты действительности, которые не просто отражают наши представления о чем-либо, но действительно способны создавать новые конструкторы реальности, а также изменять прежние.

В своей работе «Science and Sanity» (1933) А. Кожибский отмечает, что прогресс человечества предопределен наличием гибкой нервной системы, способной создавать и использовать символические когнитивные репрезентации, или ментальные карты. Обладая языком понятий, мы оказываемся в состоянии создавать карты и модели реальности, которые позволяют суммировать и обобщать опыт, а также передавать его другим, освобождая их от необходимости заново придумывать то, что уже изобретено, и от совершения типичных, опасных ошибок. По мнению А. Кожибского, именно эта способность к обобщениям (или, говоря современным языком, когнитивному репрезентированию) объясняет прогресс человека по сравнению с животными, однако ошибки в понимании и использовании соответствующих когнитивных механизмов являются причиной множества проблем. Ученый предполагал, что предотвратить бессмысленные недоразумения возможно, если научить человека (при использовании языка) избегать путаницы между когнитивной картой и территорией (реальностью).

В этой связи важное значение приобретает «закон индивидуальности» А. Кожибского, согласно которому «не существует полностью идентичных людей или ситуаций, или этапов какого-либо процесса». Ученый отмечал, что сумма уникального опыта каждого человека намного превосходит запас понятий и когнитивных репрезентаций, что приводит к попыткам отождествить разные ситуации или события реальности. Понятие «лиса», например, употребляется по отношению к огромному количеству животных этого вида, к одной и той же особи в разные периоды ее развития, к нашим мысленным образам, фотографиям, рисункам, к сочетанию букв «л-и-с-а».

По мнению А. Кожибского, чрезвычайно важно научить человека тому, как осознавать и расширять свои когнитивные репрезентации, чтобы достигать большего успеха в конструировании уникальных повседневных пе-

реживаний. Он стремился создать ментальные инструменты, которые помогли бы субъекту оценивать собственный опыт, ориентируясь на уникальные факты, присущие каждой конкретной ситуации реальности. А. Кожибский был сторонником того, чтобы люди не торопились с непосредственными реакциями на обстоятельства, а обращали внимание на совокупность отличительных свойств каждой ситуации и искали ее альтернативные интерпретации.

В современной когнитивной науке принято считать, что у каждого человека есть собственная когнитивная картина мира, основанная на внутренних ментальных моделях, которые формируются с помощью сенсорных репрезентативных систем как результат нашего повседневного опыта. Именно эти когнитивные репрезентации в большей степени, чем сама действительность, определяют то, как мы интерпретируем окружающий мир и реагируем на него, какой смысл придаем нашему опыту. Как заметил Гамлет:

«Нет ничего ни хорошего, ни плохого;

Это размышление делает все таковым».

Зафиксированное А. Кожибским различие между картой и территорией (когнитивной репрезентацией реальности и самой реальностью) подразумевает, что наши поступки определяются в большей мере внутренними моделями действительности, чем самой действительностью. Окружающий мир не является ограниченным и лишенным альтернатив. Сами люди «не видят», не репрезентируют существующие возможности, которые поэтому отсутствуют или кажутся недоступными в их моделях мира. Следовательно, следует стремиться расширять наши когнитивные карты мира. Как однажды заметил А. Эйнштейн, «наше мышление создает такие проблемы, которые невозможно решить с помощью мышления того же типа».

Современная когнитивная наука исходит из предположения, что если расширить, модифицировать, обогатить когнитивную карту, то в той же самой реальности можно увидеть гораздо больше альтернативных вариантов. При этом следует иметь в виду, что не существует единственно «верной», «правильной» когнитивной карты мира. Каждый человек обладает собственной уникальной моделью мира, но ни одна карта не отражает реальность «достовернее» другой. Точнее можно сказать, что люди, которые более адекватно адаптировались к окружающему миру, обладают такой когнитивной картой мира, которая позволяет им видеть множество перспектив и возможностей выбора. Такие когнитивно сложные индивиды шире воспринимают мир, систематичнее организуют его и успешнее реагируют на него.

Кроме того, необходимо обратить внимание еще и на следующее принципиальное обстоятельство. Когнитивные репрезентации создаются на базе сенсорного опыта, который человек получает с помощью своих органов чувств. Но при этом ментальные карты могут быть противопоставлены сенсорному опыту, т. е. процессу ощущения и восприятия мира вокруг нас, а также нашим внутренним реакциям на окружающий мир. Когнитивные репрезентации складываются из информации, поступающей из внешнего окружения и воспринимаемой с помощью органов чувств, а также ассоциативных воспоминаний, фантазий, ощущений, эмоций, чувств, аффектов. Они также формируются из аккумулированного знания (информации), полученного в течение жизни. Информация, прошедшая через органы чувств, постоянно моделируется с помощью уже имеющегося знания. Таким образом,

наш опыт является тем сырьем, из которого создаются когнитивные карты (модели) мира.

Сенсорный опыт – это информация, воспринятая с помощью органов чувств (зрение, слух, обоняние, осязание, вкус), а также знание о внешнем мире, которое порождается этой информацией. Человек может непосредственно воспринимать реальность только через органы чувств, при этом каждый сенсорный канал функционирует как своего рода фильтр, который реагирует на широкий спектр раздражителей (световые и звуковые волны, физический контакт и т. д.) и обладает своими характеристиками и особенностями в зависимости от вида этих раздражителей.

Вместе с тем следует обратить внимание на тот фундаментальный факт, что перцептивные возможности человека принципиально ограничены эволюционно выработанными параметрами его органов чувств как представителя биологического вида *Homo sapiens*, вследствие чего образ реальности человека сугубо утилитарен в том смысле, что он адекватен с точки зрения его выживаемости и обеспечивает адаптацию внутри соответствующей биологической ниши.

Обеспечивая первичный контакт с окружающим миром, органы чувств являются своеобразными «окнами в мир». Через них проходит вся информация о существующем и необходимом для нас, поэтому сенсорный опыт является для человека первичным источником знания о действительности и основным строительным материалом для создания когнитивных репрезентаций.

Сенсорный опыт можно противопоставить другим формам опыта, таким как фантазии и галлюцинации, которые продуцируются человеческим мозгом, но не воспринимаются органами чувств. В дополнение к опыту, полученному посредством органов чувств, человек обладает информационной системой, состоящей из опыта, порожденного внутренним миром (такого как «мысли», «самоощущения», «убеждения»). Эта внутренняя система знания создает набор «внутренних» когнитивных фильтров, которые сосредоточивают и направляют наши чувства, а также искажают, пропускают, обобщают сведения, поступающие через органы чувств.

Сенсорный опыт является первичным способом получения информации об окружающей действительности для расширения когнитивных карт реальности. При этом может случиться так, что фильтры уже сформированного знания отменяют новую и потенциально значимую сенсорную информацию.

Таким образом, опыт человека может быть противопоставлен когнитивным картам, «теориям», «описаниям», созданным по поводу и на основании этого опыта. **В когнитивной науке проводится важное различие между первичным и вторичным опытом.** Первичный опыт относится к той информации, которую индивид воспринимает посредством своих органов чувств. Вторичный опыт связан с когнитивными репрезентациями (картами), создаваемыми с целью отражения и упорядочения первичного опыта. Первичный опыт является функцией непосредственного восприятия «окружающей территории» (реальности). Вторичный опыт получен из когнитивных моделей, описаний и интерпретаций восприятия и существенно урезан, искажен и обобщен.

Первичный опыт неизбежно оказывается богаче и совершеннее, чем любая карта или описание, которые человек способен сконструировать на его основе. Он придает существованию индивида осмысленность и уникальность. С этой точки зрения люди, адекватно адаптированные к жизни и получающие от нее удовольствие, обладают способностью воспринимать большую часть информации непосредственно, не пропуская ее через фильтры того, что они «должны» или ожидают испытать. Субъективный опыт является для человека «реальностью» и обладает правом приоритета перед любыми теориями и интерпретациями, с которыми он соотносится. Фундаментальной посылкой когнитивной науки является то, что субъективная валидность любого опыта не должна ставиться под сомнение только потому, что он выходит за рамки обыденных представлений (например, «спиритический», «мистический», «эзотерический» и т. п. опыт). Можно оспаривать теории и интерпретации, связанные с причинно-следственными связями или социальным контекстом, но опыт сам по себе является существенной информацией об онтологическом бытии человека.

Имеющийся у каждого человека опыт необходимо систематизировать и структурировать, чтобы можно было в нем ориентироваться. Это достигается путем поиска различных причинно-следственных связей и отношений, которые и упорядочивают когнитивные карты человека.

Восприятие причинно-следственных отношений лежит в основе когнитивных моделей мира. Эффективный анализ, исследование и моделирование любого рода подразумевают определение причин наблюдаемых явлений. Под причинами понимаются базовые элементы когнитивных репрезентаций, ответственные за объяснение возникновения и существования того или иного явления или ситуации.

Разумеется, не все утверждения о причинно-следственных отношениях одинаково обоснованы и надежны. Одни из них могут быть обоснованы, но не завершены. Другие имеют смысл только при определенных условиях. Основная опасность заключается в том, что подобные утверждения могут быть чрезмерно упрощены и/или поверхностны. Большинство явлений возникает в результате множества причин, а не одной-единственной, поскольку реальность состоит из множества двусторонних причинно-следственных связей. Нередко причины оказываются менее очевидными, более широкими и систематическими по своей природе, чем исследуемое явление.

Например, человек может видеть, слышать или ощущать взаимодействие молекулярных частиц, гравитационное или электромагнитное поля. При этом он оказывается в состоянии только воспринимать и измерять их проявления. Для объяснения причин подобных эффектов вводится, например, понятие «гравитация». Это понятие, а также такие как «электромагнитное поле», «атомы», «причинно-следственные отношения», «энергия», «время», «пространство», да и большинство физических, математических понятий во многом произвольно созданы человеческим воображением, но не окружающим миром для того, чтобы классифицировать и привести в порядок наш сенсорный опыт. В этой связи А. Эйнштейн писал: «Юм ясно видел, что некоторые понятия (например, причинность) не могут быть выведены из данных опыта логически... Все понятия, даже наиболее близкие к напе-

му опыту, с точки зрения логики являются произвольно выбранными условиями».

Смысл этого заключения А. Эйнштейна состоит в том, что наши чувства в действительности не могут воспринять ничего похожего на «причины», они воспринимают лишь тот факт, что сначала произошло первое событие, а следом за ним — второе. Человек воспринимает только последовательность событий, но не причину, которая является произвольно выбранным внутренним конструктом, применяемым к воспринятой взаимосвязи. По А. Эйнштейну, основополагающие законы реальности, которые мы учитываем, действуя в ней, не поддаются наблюдениям в рамках непосредственного опыта. Иными словами, теорию можно проверить опытом, но невозможно на основе опыта создать теорию. Чем ближе мы оказываемся к настоящим первичным взаимосвязям и законам, определяющим наш опыт и управляющим им, тем дальше мы отходим от всего, что подлежит непосредственному восприятию. Человек может физически ощутить не фундаментальные законы и принципы, управляющие его поведением и восприятием, а только их следствия.

Аристотель в работе «Вторая аналитика» выделил четыре основных типа причин, которые необходимо учитывать в любом аналитическом процессе, в том числе и при создании когнитивных репрезентаций реальности:

1) *побудительные причины* — относящиеся к прошлому события, действия или решения, которые оказывают влияние на настоящее состояние системы через цепочку «действие — реакция»;

2) *удерживающие причины* — относящиеся к настоящему времени взаимосвязи, допущения и условия, которые поддерживают текущее состояние системы вне зависимости от того, каким путем она пришла в это состояние;

3) *конечные причины* — относящиеся к будущему задачи и цели, которые направляют и определяют текущее состояние системы, придают действиям значения, важность и смысл;

4) *формальные причины* — базовые определения и образы чего-либо, т. е. основные допущения и когнитивные карты. Этот тип причин Аристотель называл «интуицией». Для того чтобы исследовать что-либо, необходимо иметь представление о том, что это явление в принципе существует.

В поисках побудительных причин проблема или ее решение рассматривается как результат тех или иных событий и переживаний прошлого. Анализ удерживающих причин приводит к восприятию проблемы или ее решения как продукта условий, соответствующих текущей ситуации. При обсуждении конечных причин проблема рассматривается как результат мотивов и намерений вовлеченных в нее людей. В попытке найти формальные причины проблемы ее следует рассматривать как функцию тех определений и допущений, которые применимы к данной ситуации. Формальные причины сложнее всего установить, потому что они являются частью неосознаваемых допущений и посылок человека. Их поиск подразумевает исследование базовых определений, допущений и интуитивных представлений относительно проблемы или ситуации.

Таким образом, можно предположить, что человек строит когнитивные карты действительности для того, чтобы «навести в ней порядок» путем установления причинно-следственных отношений между разнообразными событиями и явлениями в окружающем мире.

Сам процесс репрезентирования реальности включает в себя последовательность мысленных тестов и внутренних критериев, которые человек применяет для оценки «реальности» того или иного переживания или события. По сути дела, это есть те стратегии, с помощью которых мы отличаем «фантазии» от «действительности».

В детстве многим доводилось испытывать ощущение, что нечто воображаемое произошло на самом деле. Даже взрослые не всегда могут сказать наверняка, реальным или выдуманном было какое-нибудь яркое впечатление их детства.

Как показывают современные исследования когнитивных процессов, человеку не дано узнать наверняка, что такое реальность, поскольку наш мозг на самом деле не знает разницы между воображаемым переживанием и воспоминанием. Фактически за воспроизведение того и другого отвечают одни и те же клетки мозга. Не существует такой части мозга, которая была бы предназначена только для «фантазий» или «реальности». Поэтому человеку необходима когнитивная стратегия, которая подскажет, что информация, воспринятая органами чувств, прошла определенные тесты, которые не смогла бы пройти воображаемая информация. Оказывается, что характеристики сенсорной информации для реального переживания кодируются более тщательно, чем для воображаемого. Именно в этом заключается основное различие, которое можно считать *фундаментальным критерием реальности*, позволяющим человеческой психике различить, разнести когнитивные репрезентации, относящиеся к реальному миру, и когнитивные репрезентации, относящиеся к воображаемым фактам, событиям, образам.

Свои суждения о действительности человек выносит, прежде всего, из когнитивных репрезентаций реальности, чем определяются адекватность его существования и результаты проявляемой активности, как психической, так и физической, деятельностной. Человек конструирует реальность на основе имеющихся у него ментальных карт (если быть более точным, то следует говорить о *социальном конструировании реальности*). Именно социальные репрезентации моделируют и корректируют индивидуальные репрезентации индивида. Но, прежде всего, человек сам определяет для себя степень соответствия своих представлений действительности, на основании чего и строит свое поведение и взаимоотношения с другими людьми.

Следовательно, проблема различения реального и воображаемого выступает в качестве основной когнитивной задачи. Можно сказать, что в этом состоит назначение самого процесса познания. Фактически именно невозможность отличить воображаемое от действительности считается одним из симптомов психоза и других серьезных психических расстройств. Таким образом, понимание, обогащение, адаптирование и укрепление когнитивных репрезентаций реальности оказываются основным ресурсом психического здоровья и комфортного психологического состояния каждого человека.

Помимо фундаментального, критериями реальности являются также *качества внутренних зрительных образов человека, звуков и ощущений* (так называемые субмодальности). Можно выделить еще следующие критерии, с помощью которых человек убеждается в реальности происходящего:

1. *Хронология* – когнитивная репрезентация кажется соответствующей реальности потому, что оказывается первой ассоциацией, если человек начинает о чем-то думать или что-то вспоминать.

2. *Задействованность множества репрезентативных систем* – с некоторой репрезентацией связаны определенные звуки, образы, чувства, вкусовые качества, запахи. Обычно чем больше органов чувств задействовано в представлении, тем более «реальным» оно кажется.

3. *Субмодальность* – сенсорное качество внутреннего опыта является одним из наиболее распространенных критериев реальности. Если когнитивный образ наделен ассоциативными связями, насыщен, четок, его элементы соответствуют реальному масштабу и т. д., он кажется более «реальным».

4. *Непрерывность* – согласованность конкретной когнитивной репрезентации с воспоминаниями о событиях, непосредственно предшествовавших и следующих за ней («логическая плавность»). Если что-либо не вписывается в ряд других воспоминаний, оно кажется менее «реальным».

5. *Правдоподобие* – является оценкой вероятности того или иного события, явления на основе имеющейся у человека информации о предыдущих фактах и связях. Какая-то репрезентация может казаться «нереальной», поскольку она неправдоподобна или невероятна с точки зрения имеющейся информации.

6. *Контекст* – степень детализации обстановки или фона какого-либо события или явления также является параметром «реальности» произошедшего. Часто оказывается, что в искусственно созданной когнитивной репрезентации или переживании за кажущейся ненужностью отсутствуют разные детали окружающей обстановки.

7. *Конгруэнтность* – на реальность той либо иной когнитивной репрезентации влияет также то, в какой мере она вписывается, ассоциируется с другими представлениями человека.

8. *Метавоспоминание* – иногда у человека может остаться воспоминание о процессе создания и манипуляции воображаемой репрезентацией. Это метавоспоминание может оказаться главным критерием реальности.

9. *Ключи доступа* – важнейшей частью многих когнитивных репрезентаций реальности, часто не осознаваемой, являются связанные с памятью нейрофизиологические реакции. Например, для правой руки воспоминание, как правило, сопровождается движением глаз влево вверх, тогда как фантазии – движением глаз вправо вверх. Обычно нетренированный человек не осознает подобные тонкости, но может бессознательно пользоваться ими для разграничения реальности и вымысла.

Когнитивная наука анализирует, как мы создаем когнитивные (ментальные) карты реальности, что придает им стабильность, а что дестабилизирует. При этом предполагается, что в различных ментальных картах отражены разные признаки реальности.

Критерии реальности являются «клеем», который скрепляет когнитивные репрезентации и дает возможность узнать «истинность», достоверность, соответствие опыту чего-либо.

Важность понимания индивидуальных когнитивных репрезентаций заключается в том, что они придают «реальность» в том числе и будущим пред-

ставлениям и переживаниям за счет возможности приводить свои фантазии и творческие замыслы в соответствие с реальностью, превращая их в действительность. Это дает возможность развить и обосновать собственную точку зрения, собственную когнитивную карту реальности и приобрести уверенность в ней, а также четче осознавать собственные мысли и субъективные ментальные переживания благодаря выявлению зачастую неосознаваемых репрезентаций и предположений, на которых они основаны. Это позволяет осознавать, что наши когнитивные репрезентации (обобщения, суждения, убеждения) являются именно «картами реальности», но не «территорией» (самой реальностью). Благодаря этому у человека появляется большая свобода выбора среди обилия альтернативных вариантов.

Подводя итог изложенному, хочется отметить, что когнитивные исследования явно продемонстрировали, как подметил Г. Бейтсон, следующее обстоятельство: «...в дополнение к знакомому физическому детерминизму, характеризующему нашу вселенную, и всегда в согласии с ним существует также ментальный детерминизм. Этот ментальный детерминизм ни в каком смысле не сверхъестественен. Скорее, высказывание ментальных характеристик находится в самой природе макроскопического мира. Ментальный детерминизм не трансцендентен, а имманентен, и он особенно сложен и очевиден в тех областях вселенной, которые либо живы, либо содержат живые существа.

Однако западное мышление до такой степени сформировано предпосылкой трансцендентного божества, что многим людям трудно переосмыслить свои теории с позиции имманентности...

Поэтому, возможно, имеет смысл дать грубый эскиз различия между верой в трансцендентность и верой в имманентность.

Трансцендентный разум (или божество) воображается как личностное и вездесущее начало, получающее информацию по каналам, отделенным от всего земного...

...У имманентного разума нет отдельных внеземных каналов, через которые он мог бы действовать... Имманентное будет отличаться от трансцендентного в сторону большего детерминизма».

Анализируя информационный подход, Г. Бейтсон выделяет в нем каузальное и кибернетическое объяснение.

Каузальное объяснение обычно позитивно (каждое свершившееся следствие имеет свою причину), а кибернетическое, напротив, всегда негативно. Оно рассматривает мыслимые альтернативные возможности и затем ставит вопрос, почему многие альтернативы не осуществились. Иными словами, конкретное событие рассматривается одним из нескольких, которые фактически могли бы случиться.

Кибернетическое объяснение исходит из того, что течение событий подвержено ограничениям. Фактически эти ограничения рассматриваются как факторы, определяющие неравенство равновероятных альтернативных исходов. С точки зрения человека, пытающегося решить стоящую перед ним задачу, все внешние стимулы представляют собой источники информации, направляющие его в выборе альтернативы.

Другой важной тактикой кибернетического объяснения является использование отображения, или метафоры, т. е. возникает некая концептуальная

модель, позволяющая описать сложное событие реальности. Формальные процессы отображения, трансляции и трансформации принципиально присущи каждому когнитивному шагу. С точки же зрения кибернетического объяснения, события или объекты – это, прежде всего, информация, «переносимая» этими событиями или объектами. Человек рассматривает последние как репрезентации фактов, утверждений, сообщений, перцепций и т. п.

В этой связи особый интерес представляют взаимоотношения контекста со своим содержанием. Фонема существует в качестве таковой только в комбинации с другими фонемами, составляющими слово. Слово есть контекст фонемы. Однако слово существует в качестве некоего смысла в большем контексте утверждения, которое в свою очередь имеет смысл только в отношениях. Эта иерархия контекстов внутри более широких контекстов – универсальная черта когнитивных наук.

Если вернуться к утверждению А. Кожибского «карта не есть территория», то можно задать вопрос, что же именно из характеристик территории переходит на карту? Как уже отмечалось, сама территория не переходит на карту. То, что попадает на карту, – это фактически разного рода различия (в высоте, характере, структуре, признаке и т. п.). Когда мы говорим об информации, об элементарной единице информации, то подразумеваем фактически различимое различие.

Мы отмечаем, что карта отличается от территории. Но что следует понимать под территорией? Технически говоря, некий субъект через свои органы чувств создает некую когнитивную репрезентацию, которая, в свою очередь, представляет собой визуальную, аудиальную или кинестетическую репрезентацию индивида, создавшего карту. Следовательно, двигаясь вспять, можно обнаружить бесконечную регрессию – бесконечную последовательность карт. Фактически территория есть «вещь в себе». Процесс когнитивного репрезентирования всегда будет отфильтровывать ее, поэтому ментальный мир – это только карты карт, и так до бесконечности. Все события, явления, объекты реального мира – есть «когнитивная видимость» в буквальном смысле слова.

Но по этой цепи можно двигаться и вперед, получая когнитивные различные репрезентации, базирующиеся на информации. На ее основе осуществляются действия, которые представляют собой трансформацию различий во входном сигнале (обратная связь).

Можно утверждать, что **объектом исследования современной когнитивной науки является именно сознание с гносеологической, методологической, аксиологической, праксиологической, этической, эстетической точек зрения. Основной моделью при этом выступает информационная, т. е. когнитивная наука исследует весь комплекс вопросов, связанный с приобретением, преобразованием, репрезентированием (представлением), хранением и воспроизведением информации человеком, обладающим психической активностью. С этой точки зрения процесс ментального репрезентирования реальности является одним из основных предметов рассмотрения всей системы когнитивных наук.**

Резюмируя изложенное, можно отметить, что когнитивные науки постепенно выдвигаются на роль современной парадигмы научного познания. Одно из основных положений этой парадигмы состоит в следующем: кри-

терий адекватности когнитивной репрезентации заключается в экологической полезности, т. е. адекватная репрезентация может содержать не все признаки соответствующей области объективной реальности, но наиболее существенные «здесь и теперь» для создавшего и/или использующего ее субъекта.

С. А. Шенников

Адрес: 125080, Москва, ул. Мясницкая, д. 26, стр. 1

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПОЛЕЗНОСТИ И НЕПОЛЕЗНОСТИ КАРТИНОВОГО И ТЕКСТОВОГО ВНЕШНЕГО РЕПРЕЗЕНТАТИВНОГО ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ

Адекватность когнитивной репрезентации объективной реальности определяется ее экологической полезностью, т. е. адекватная репрезентация может содержать не все признаки соответствующей области объективной реальности, но наиболее существенные «здесь и теперь» для создавшего и/или использующего ее субъекта.

Вопрос о том, что такое адекватность когнитивной репрезентации объективной реальности, является одним из центральных в когнитивной психологии. В настоящее время в когнитивной психологии существует несколько подходов к решению этого вопроса. В рамках когнитивной психологии существует несколько подходов к решению этого вопроса. В рамках когнитивной психологии существует несколько подходов к решению этого вопроса. В рамках когнитивной психологии существует несколько подходов к решению этого вопроса.

Вопрос о том, что такое адекватность когнитивной репрезентации объективной реальности, является одним из центральных в когнитивной психологии. В настоящее время в когнитивной психологии существует несколько подходов к решению этого вопроса. В рамках когнитивной психологии существует несколько подходов к решению этого вопроса.

Вопрос о том, что такое адекватность когнитивной репрезентации объективной реальности, является одним из центральных в когнитивной психологии. В настоящее время в когнитивной психологии существует несколько подходов к решению этого вопроса. В рамках когнитивной психологии существует несколько подходов к решению этого вопроса.

Вопрос о том, что такое адекватность когнитивной репрезентации объективной реальности, является одним из центральных в когнитивной психологии. В настоящее время в когнитивной психологии существует несколько подходов к решению этого вопроса. В рамках когнитивной психологии существует несколько подходов к решению этого вопроса.

РАЗДЕЛ VIII
ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК 371+159.922

С. К. Быструшкин, Р. И. Айзман

**АДАПТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ
КЛАССОВ В НОРМЕ И ПРИ НАРУШЕНИЯХ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ
ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ**

Адаптивные возможности включают в себя морфофункциональные, физиологические и психофизиологические защитные реакции, обеспечивающие приспособление организма на биологическом, социальном и личностном уровнях к условиям существования [1, 3–5].

Младшие школьники, особенно в период обучения, подвергаются интенсивному психоэмоциональному воздействию. По данным Института возрастной физиологии РАО, количество детей со школьными проблемами в последние годы неуклонно растет и колеблется от 35 до 60%. Каждый третий ребенок имеет какие-либо функциональные отклонения в соматическом статусе и нарушения нервно-психического состояния [14, 12, 9, 8].

Различного рода отклонения психического и физиологического развития у детей свидетельствуют о необходимости всесторонних исследований в области физиологии и психофизиологии. Поэтому изучение адаптивных возможностей младших школьников в норме и при нарушениях интеллектуального развития в условиях психоэмоционального воздействия представляет особый интерес.

Экспериментальное исследование проводилось с учащимися начальных классов общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ г. Новосибирска. С этой целью были сформированы три группы детей. В первую группу вошли мальчики и девочки 8–9 лет, обучающиеся в общеобразовательной школе, которые в состоянии физиологического покоя служили контролем. Вторую группу составили дети аналогичного возраста с задержкой психического развития (ЗПР), обучающиеся в специализированной (коррекционной) школе. В третью группу вошли умственно отсталые дети – олигофрены в состоянии дебильности.

Цель исследования заключалась в изучении функциональных параметров восприятия, характера интегративной деятельности сенсорных систем и эмоциональных реакций у детей 8–9 лет в норме и при нарушениях интеллектуального развития в условиях психоэмоционального воздействия на них при традиционном обучении.

Исследование диапазона восприятия сенсорными системами и характера их интегративной деятельности осуществлялось методом сенсорного обследования трех объектов, обладающих специфическими природными

качествами: камень – бульжник, комнатное растение – алоэ, животное – кошка. Испытуемый, основываясь на собственных ощущениях, должен дать полную характеристику исследуемых объектов. Обследование объекта осуществлялось в последовательности, характерной для бессознательной ориентировочно-защитной адаптивной деятельности организма в любых условиях [6].

Вначале проводили исследование диапазона зрительного, затем слухового, тактильного восприятия и обоняния, а на завершающей стадии исследовали диапазон вкусового восприятия.

Ответы обследуемых учащихся фиксировались, затем подвергались статистической обработке.

По всей совокупности информативного изобразительного материала можно составить достаточно точное представление о возрастных особенностях мышления, интеллекта, воображения, подвижности или, напротив, ригидности умственных процессов. Поэтому для оценки уровня развития образно-эмоциональной сферы ребенка применяли тест «нарисуй человека», разработанный К. Маховер в 1946 г. и тест «дом, дерево, человек», предложенный Дж. Буком в 1948 г. [11], а также графические методы, представленные в работах [7, 13].

Каждая часть тела носит символический характер при его интерпретации. Голова – символ интеллектуальной сферы, особенно лоб. Руки – символ активности и общения. Торс – представление ребенка о физическом облике человека. Черный цвет символизирует агрессию, красный – активность, коричневый – нездоровье (детский вариант от 3 до 13 лет).

Выявление возрастных и интеллектуальных особенностей развития ребенка оценивалось через стадии рисования методами Кершенштейнера [10], Керна-Иерассека [2].

Рисование фигуры человека по представлению дает возможность выявить зависимость между изобразительной деятельностью и развитием второй сигнальной системы, абстрактного мышления.

Дается инструктаж: «Нарисуй все, что думаешь о человеке. Рисуй так, как ты умеешь». Дальнейшее объяснение не допускается. Оценка выполнения задания производится по четырехбалльной системе.

Первая стадия рисования включала символические линейные изображения и оценивалась в 1 балл. Вторая стадия рисования включала линейно-формальные, условно плоские образы – 2 балла. Третья – отражение эмоциональных состояний в относительно объемных формальных образах – 3 балла. На четвертой стадии – композиционно-сюжетное отражение субъективных представлений – 4 балла.

Для характеристики эмоциональной сферы были выделены наиболее яркие эмоции: чувство радости, спокойствия и чувство страха. Эта структура чувств рассматривалась относительно двух систем мышления ребенка. Первая система представляла вербальное отражение эмоциональных чувств, вторая – их образное отражение. Эмоциональный характер отражения в каждой из этих систем отслеживался относительно следующего порядка восприятия сенсорных систем: зрения, слуха, осязания, обоняния и вкуса, а также через отражение их поведенческой позиции агрессивности или сотрудничества.

Фиксирование эмоциональных реакций, которые вызывают у обследуемых чувства радости, спокойствия, страха, в первой системе осуществлялось на основании вопросов, предъявляемых каждому ребенку в следующем виде: 1. Назови предметы и их величину, которые вызывают у тебя эти чувства. 2. Назови форму предметов. 3. Назови цвет предметов. 4. Назови звуки и их источники. 5. Назови ощущения от предметов. 6. Назови запахи и их источники. 7. Назови вкусовые качества пищи. 8. Как ты построишь свое поведение с человеком или животным, который (веселый, спокойный, злой)?

На первом этапе учащимся предлагалось индивидуально в письменном виде ответить на поставленные вопросы. На втором – после предварительного анализа ответов – им было предложено задание: при помощи цветных карандашей, фломастеров изобразить чувства радости, спокойствия и страха.

Сравнительный анализ данных, полученных на основании детских рисунков, показывает его достаточную валидность и надежность, особенно при интерпретации образно-эмоциональной сферы личности. Полученный материал подвергался статистическому анализу.

Способность ребенка сознательно подключаться к сбору жизненно важной информации с помощью сенсорных систем определяет эффективность его адаптивной деятельности. Данные проведенного исследования показывают, что независимо от возраста и пола учащиеся начальных классов общеобразовательных школ сознательно используют не более двух сенсорных систем. Как правило, это зрительный или слуховой анализатор в произвольном сочетании с тактильным и еще реже со вкусом и обонянием.

Психофизиологические нарушения приводят к ограничению интегрированной деятельности сенсорных систем. Эти ограничения по сравнению с нормой составляют: для детей с задержкой психического развития в среднем 52,5%, для умственно отсталых – 65% (табл. 1).

Таблица 1

Уровень интегративной деятельности сенсорных систем у учащихся общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ, баллов

Группы	Мальчики	Девочки
Общеобразовательные школы (n=51)		
1-й класс (7 лет)	2,1±0,1	2,0±0,1
2-й класс (8 лет)	2,1±0,2	2,2±0,3
3-й класс (9 лет)	1,8±0,3	2,2±0,2
Контроль – 3-й класс (n=17)	1,8±0,3	2,2±0,2
Специальные коррекционные школы		
ЗПР (n=17)	1,1±0,1 [∇]	0,8±0,1 [∇]
олигофрения (n=17)	0,8±0,1 [∇]	0,6±0,1 [∇]

[∇] Достоверные отличия патологии от нормы.

Таким образом, анализ контрольных данных показывает, что уровень интегративной деятельности сенсорных систем, а следовательно, и эффективность функционирования адаптивной системы ребенка зависит от состояния нервно-психической сферы.

Вероятно, низкий уровень организованности психической деятельности у детей с патологией психического развития обуславливает ограничение в работе сенсорных систем.

Способность ребенка воспроизводить в рисунке эмоционально-образное отражение объективной реальности посредством цветового изображения, разнообразия форм и их композиционных сочетаний является одним из важных критериев оценки уровня развития адаптивной системы.

Анализ рисунков дал возможность выявить и оценить основные особенности функционирования адаптивных механизмов эмоционально-образного биосоциального отражения.

Как видно из табл. 2, контрольный уровень эмоционально-образного отражения у учащихся начальных классов общеобразовательных школ не имеет достоверных половых различий. С возрастом этот показатель достоверно снижался. Если в первом классе он составлял 2,1 балла, то в третьем 1,5 у мальчиков, у девочек соответственно в первом классе 2,4 в третьем – 1,9 балла. В группах детей с задержкой психического развития и умственно отсталых данный показатель в среднем составил 1,4 балла (см. табл. 2).

Таблица 2

Уровень эмоционально-образного отражения у учащихся общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ, баллов

Группы	Мальчики	Девочки
Общеобразовательные школы (n=51)		
1-й класс (7 лет)	2,1±0,2	2,4±0,2
2-й класс (8 лет)	1,5±0,1 [#]	1,6±0,1 [#]
3-й класс (9 лет)	1,5±0,2 [#]	1,9±0,1 [#]
Контроль – 3-й класс (n=17)	1,5±0,2	1,9±0,1
Специальные коррекционные школы		
ЗПР (n=17)	1,5±0,1 [∇]	1,4±0,2 [∇]
олигофрения (n=17)	1,2±0,1 [∇]	1,3±0,2 [∇]

[∇] Достоверные отличия патологии от нормы

[#] Достоверные отличия между возрастными группами

Выявленное снижение исследуемого показателя с возрастом у здоровых детей обусловлено, на наш взгляд, с одной стороны, развитием механизмов оптимального запоминания возрастающего потока информации, выражаемых ими в понятиях и символах, т. е. увеличением абстрактно-логического мышления, с другой – отсутствием специальной тренировки адаптивных возможностей, направленной на расширение и повышение диапазона чувствительности эмоционально-образного отражения объективной действительности. Снижение этого показателя у больных детей, напротив, ограничено их психическими возможностями.

На основании проведенных контрольных срезов было установлено, что достоверных различий между показателями эмоциональных реакций у мальчиков и девочек не отмечилось, что позволило не учитывать половых различий в эмоциональной реакции детей.

Характер эмоционального реагирования показывает, что весь диапазон эмоциональных реакций можно свести к положительным эмоциям – это чувство радости, спокойствия, и отрицательным эмоциям – грусть, страх.

При индивидуальном обследовании выявляется предрасположенность ребенка к тому или другому виду сенсорного восприятия.

Полученные данные свидетельствуют о том, что для выражения эмоций 49,5% детей в среднем используют комплекс сенсорных систем – зрение, слух, осязание; 27% – слух, зрение; 18% – слух, осязание; а использование только одной системы наблюдается у 4,5%.

Анализ эмоционального восприятия в системе образного отражения показал, что положительные эмоции у детей сопряжены с округлой формой и составляют по шестибальной системе 65%, в то время как при отрицательных эмоциях дети тяготеют к острым формам, что составляет соответственно 70%.

Сравнение по цветовому критерию показывает, что положительные эмоции составляют 36,7%, а отрицательные – 31,7%. Это свидетельствует о том, что у ребенка дошкольного и младшего школьного возраста еще не развита возможность сознательно разделять понятие «цвет» от цветового качества предмета, поэтому дети, как правило, интуитивно связывают цвет со своим эмоциональным состоянием, чаще используют контрастное соотношение цвета, чем его качественно-эмоциональное воздействие.

Достаточно четко дифференцируется положительное и отрицательное эмоциональное выражение в характере оценки своего поведения, о чем свидетельствует эмоционально-сюжетное и композиционное построение рисунков. Анализ эмоциональных реакций детей, выраженный в вербальной форме по четырехбалльной системе, показал, что младшие школьники, опираясь на свои сенсорные системы, образно выражают и четко дифференцируют в словах три категории чувств: чувство радости, чувство спокойствия и чувство раздражения и три формы поведения: отстранение, интерес, пренебрежение.

Как и в предыдущей системе, при образной оценке формы дети достоверно выделяют в вербальной форме чувство радости, приурочивая его округлым формам (57,5%) и чувство раздражения, которое ассоциируется с острыми предметами (67,5%).

Цветовая вербальная характеристика эмоциональных состояний, выраженная речью детей, показывает, что они достоверно (в противоположность образной оценке) выделяют в цвете чувство радости, связанное с теплой и яркой цветовой гаммой (60%), чувство спокойствия связывают с уравновешенными нейтральными цветами (67,5%), а соответственно чувство страха – с темными ахроматическими (92,5%).

Различия, которые отмечаются у детей в образной и вербальной оценке, объясняются тем, что в вербальной оценке присутствует элемент теоретических знаний – копирование взрослых стандартов, в то время как образная оценка меньше связана с теоретическими стандартами и в ней более выражены индивидуальные особенности развития системы мышления ребенка.

Вербальная оценка эмоциональных состояний ребенка относительно слухового восприятия показала, что дети субъективно распределяют звуки на природные и искусственные. Чувство радости у них приурочено к природным звукам на 67,5%, а к искусственным – на 36%. Отрицательные эмоции,

напротив, выделяют искусственные звуки, что составляет 54%, а природные – 38%.

В поведении ребенка относительно его эмоциональных состояний выявлены достоверные отличия. Так, отрицательные эмоции ребенка влияют на его поведение, которое выражается в том, что он пытается уйти от опасной ситуации.

Напротив, положительные эмоции вызывают у ребенка стремление сохранить данное положительное воздействие. Можно сказать, что у детей выработалась произвольность поведения, т. е. способность управлять чувствами. Чувства становятся более рациональными, подчиняются мышлению, когда ребенок усваивает нормы морали и соотносит с ними свои поступки.

Следует также отметить, что в процессе сенсорного восприятия дети очень ограниченно задействуют систему восприятия запахов, которая оказывает сильное бессознательное влияние на его эмоциональное состояние. Результаты исследования показывают, что 36% детей не способны дать сознательные оценки ни в образном, ни в вербальном выражении, 54% детей не способны охарактеризовать эмоциональное отрицательное состояние, вызванное вкусовым раздражением, а 36% – запахами.

Вероятно, традиционная методика обучения с использованием наглядности акцентирует внимание на развитии зрительной системы, в то время как способности ребенка дифференцировать эмоциональные состояния и выражать их, используя систему обоняния, осязания и вкуса, тренируются в меньшей степени, что приводит к ограничению возможности ребенка эмоционально отражать всё богатство окружающего мира.

Таким образом, полученные результаты настоящего исследования позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Ограниченный характер восприятия и выборочное использование анализаторов не позволяет полноценно развивать познавательную сферу, что оказывает отрицательное воздействие на процесс формирования адаптивных возможностей младших школьников.

2. В процессе формирования адаптивных возможностей важно акцентировать внимание ребенка на анализе эмоциональных состояний, возникающих в процессе общения с предметами и явлениями окружающего мира.

3. Эмоциональное воздействие должно включать как положительное, так и отрицательное влияние биосоциальных факторов, что позволяет сбалансировать процесс формирования эмоциональной сферы личности ребенка.

4. Направленность личности на самосохранение, обеспечение своей безопасности в социальной среде должна стать основной тенденцией ее поведения.

5. Нарушения и низкий уровень психического развития ограничивают процесс формирования адаптивных возможностей путем саморегуляции адаптивной деятельности ребенка.

Литература

1. Айзман, Р.И. Здоровье населения России: медико-социальные и психолого-педагогические аспекты его формирования / Р.И. Айзман. – Новосибирск, 1996. – 26 с.

2. **Айзман, Р.И.** Подготовка ребенка к школе / Р.И. Айзман, Г.Н. Жарова и др. – Томск: Пелинг, 1994. – 206 с.
3. **Афтанас, Л.И.** Динамика корковой активности в условиях измененного состояния сознания: исследование медитации с помощью ЭЭГ высокого разрешения / Л.И. Афтанас, С.А. Голошейкин // Физиология человека. – 2003. – Т. 29, №2. – С. 18–27.
4. **Быструшкин, С.К.** Психологические механизмы формирования адаптивных возможностей: монография / С.К. Быструшкин. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2001. – 200 с.
5. **Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для пед. ин-тов / В.В. Давыдов, Т.В. Прыгунова и др. под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 288 с.**
6. **Голд, Дж.** Психология и география: основы поведенческой географии: пер. с англ. / Дж. Голд. – М.: Пресс, 1990.
7. **Денисова, З.В.** Детский рисунок в физиологической интерпретации / З.В. Денисова. – Л.: Наука, 1974. – 199 с.
8. **Денисова, З.В.** Механизмы эмоционального поведения ребенка / З.В. Денисова. – Л.: Наука, 1978. – 143 с.
9. **Дубровинская, Н.В.** Психофизиология ребенка. Психофизиологические основы детской валеологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2000. – 144 с.
10. **Зеньковский, В.В.** Психология детства / В.В. Зеньковский; отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 333 с.
11. **Карелин, А.А.** Психологические тесты: в 2 т. / А.А. Карелин. – М., 1999. – Т. 2. – 247 с.
12. **Пляскина, И.В.** Здоровье современных школьников / И.В. Пляскин // Детское здравоохранение России: стратегия развития: материалы II съезда педиатров России. – М., 2001. – С. 461-462.
13. **Романова, Е.В.** Графические методы в психологической диагностике / Е.В. Романова, О.Ф. Потемкина. – М.: Дидакт, 1992. – 256 с.
14. **Хамаганова, Т.Г.** Психогигиеническая оценка новых педагогических технологий / Т.Г. Хамаганова, О.В. Даниленко, Г.А. Гончарова, С.Б. Семке // Здоровье и образование детей и подростков в условиях мегаполиса г. Москвы: материалы науч.-произв. конф. – М., 2000. – С. 68–71.

РАЗДЕЛ IX

В ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

АННОТАЦИИ ДИССЕРТАЦИЙ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА, КАНДИДАТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

Диссертационный совет Д 212.069. 02 при
Забайкальском государственном педагогическом университете,
г. Чита

Еремина Виктория Михайловна. «Формирование коммуникативной компетенции будущего учителя в контексте поликультурного образования». Научный руководитель профессор Рогова А. В.

Концепция поликультурного образования будущего учителя базируется на теории диалога культур, которая может стать методологией для построения образовательного пространства как культурной деятельности. Культурные смыслы поликультурного образования реализуются в процессе общения, где оно выступает фактором формирования профессионально-педагогической культуры педагога и его становления как субъекта культуры.

Поликультурное образование в системе подготовки будущего учителя представляет собой процесс освоения общечеловеческой и национальной культуры, направленный на духовное обогащение и становление многогранной картины мира на основе сближения естественно-научной и гуманитарной культур, развития готовности и умений взаимодействия с представителями разных культур, формирования коммуникативной компетенции для деятельности в поликультурной среде и многокультурном мире.

Компетентностный подход обеспечивает субъектную и практическую направленность поликультурного образования. Коммуникативная компетенция как одна из ключевых компетенций будущего учителя является профессионально значимым, интегративным личностным качеством, характеризующимся готовностью, способностями и умениями организовывать свое речевое и неречевое поведение адекватно возникающим ситуациям и задачам общения и представляет собой структуру, состоящую из мотивационно-ценностного, когнитивного, личностно-поведенческого компонентов.

Теоретическая модель формирования коммуникативной компетенции будущего учителя в контексте поликультурного образования отражает содержательную характеристику процесса профессиональной подготовки и включает: компоненты коммуникативной компетенции, критерии формирования коммуникативной компетенции будущих учителей, уровневые показатели будущих учителей, уровневые показатели сформированности коммуникативной компетенции. Данная модель детерминирует факторы, стимулирующие формирование коммуникативной компетенции будущего учителя в процессе изучения иностранного языка на неязыковом факультете педагогического вуза.

Формирование коммуникативной компетенции будущего учителя средствами иностранного языка в контексте поликультурного образования эффективно при обеспечении ценностно-смысловой мотивации её формирования, изучении иностранного языка в аспекте широких межпредметных связей, применении комплекса коммуникативных проблемных заданий в содержании подготовки студентов, способствующих реализации субъектной позиции будущего учителя.

Безродных Татьяна Валерьевна. «Организация конструктивных взаимодействий в учебной деятельности как фактор развития межличностных отношений младших школьников (на примере уроков естествознания)». Научный руководитель профессор Коротаева Е. В.

Конструктивные взаимодействия в учебной деятельности – это педагогические взаимодействия, основанные на формировании динамичных учебных групп школьников с учетом социометрического статуса, в которых учебно-познавательные задачи решаются наряду с личностно- и социально развивающими, что позволяет развить межличностные отношения и обогатить опыт взаимодействия со сверстниками, достигнуть цели оптимизации социализации в динамичной среде.

Структура конструктивных взаимодействий представлена в трех аспектах: интеллектуальном (умственные способности, понимаемые как способности к усвоению знаний, мыслительной деятельности, осуществлению практико-ориентированной деятельности; представления учащихся о нормах межличностных взаимодействий), эмоциональном (эмоционально-психологическая атмосфера на уроке) и деятельностном (совместные действия детей в процессе групповой учебной деятельности).

Исходя из структуры конструктивных взаимодействий в учебной деятельности, критериями организации конструктивных взаимодействий выступают: когнитивно-мотивационный (качество успеваемости учащихся по предмету, представления учащихся о нормах межличностных взаимодействий); эмоционально-психологический (благоприятная эмоционально-психологическая атмосфера на уроке: низкая тревожность учащихся, удовлетворенность отношениями, положительное отношение к одноклассникам и т. д.) и организационно-деятельностный (умение детей организовывать учебную деятельность: планировать, прогнозировать, учитывать мнение других, согласовывать свои действия с действиями других и т. д.).

Психолого-педагогическое обеспечение организации конструктивных взаимодействий как фактора развития межличностных отношений младших школьников реализуется в динамичных учебных группах (гомогенных и гетерогенных) и обеспечивается: на этапе объединения учащихся в группы; на этапе организации учебной деятельности учащихся в группах; на рефлексивном этапе.

**Диссертационный совет Д 212.112.01 при
Магнитогорском государственном университете, г. Магнитогорск**

Шаповал Анна Ивановна. «Активизация учебно-познавательной деятельности студентов вузов на основе группового взаимодействия». Научный руководитель профессор Беликов В. А.

Групповое взаимодействие рассмотрено в качестве инвариантного способа активизации учебно-познавательной деятельности студентов вузов в процессе профессиональной подготовки.

Выделен, теоретически обоснован и экспериментально апробирован комплекс педагогических условий активизации учебно-познавательной деятельности студентов вузов в процессе профессиональной подготовки на основе группового взаимодействия:

– развитие познавательно-творческого компонента профессиональной компетентности студентов реализуется на основе алгоритма решения познавательно-творческих учебных задач;

– организация совместной учебно-познавательной деятельности студентов осуществляется в соответствии принципом «ступенчатого движения педагогического руководства»;

– положительный фон эмоционально-ценностного общения студентов в процессе совместной учебно-познавательной деятельности формируется комплексом приемов, направленных на структурирование действий членов учебной группы.

Разработана методика активизации учебно-познавательной деятельности студентов вузов в процессе профессиональной подготовки на основе группового взаимодействия.

Понятие «групповое взаимодействие» рассмотрено во взаимосвязи деятельностно-практической и межличностной сторон с учетом особенностей учебно-познавательной деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки.

Определены содержательные аспекты деятельностно-практической и межличностной сторон группового взаимодействия, включающие признаки, компоненты структуры, типы, принципы группового взаимодействия.

Макашова Вера Николаевна. «Развитие творческих способностей студентов вуза в условиях открытого образования». Научный руководитель профессор Беликов В. А.

Личностно-деятельностная модель развития творческих способностей у студентов вуза в условиях открытого образования состоит из пяти взаимосвязанных компонентов: теоретико-методологического, нормативно-процессуального, методического, результативного и «комплекса педагогических условий».

Комплекс педагогических условий модели включает в себя: создание обогащенной информационно-образовательной среды, основанной на самостоятельности студентов; обеспечение обратной связи в образовательном процессе, направленной на получение оперативной информации о продвижении студента по индивидуальной траектории обучения; построение субъект-субъектного взаимодействия, ориентированного на раскрытие личностного потенциала студента.

Методика реализации педагогических условий, направленная на эффективное развитие творческих способностей студентов в условиях открытого образования, основана на механизмах вовлечения студентов в осмысленную творческую деятельность, сотрудничества и сотворчества, оператив-

ной доставки учебной информации и самостоятельной работе студента, поддержания обратной связи в обучении.

**Диссертационный совет Д 212.011. 01 при
Барнаульском государственном педагогическом университете,
г. Барнаул**

Хаустова Галина Алексеевна. «Педагогические условия безотметочного оценивания обученности младших школьников». Научный руководитель доцент Церникель Л. А.

Определены теоретико-методологические основы исследования организации безотметочного оценивания обученности младшего школьника в процессе обучения.

Выявлены специфические для младшего школьного возраста показатели, по которым осуществляется оценивание обученности учащихся.

Сконструирована модель подготовки учителей начальных классов к работе по безотметочному оцениванию обученности младших школьников на основе мотивационного программно-целевого управления, включающая разработку дерева целей, создание исполняющей программы, разработку управляющей программы.

Созданы диагностические карты оценивания обученности учащихся для каждого класса начальной школы, определяющие ее уровни (низкий, средний, высокий, оптимальный).

Разработана технология безотметочного оценивания обученности младшего школьника в процессе обучения, содержащая компоненты: цель, задачи, содержание, средства, формы, методы, результат.

Милованова Светлана Васильевна. «Лингвопедагогические условия обучения студентов медицинского университета иностранному языку на основе лично-ориентированного обучения». Научный руководитель профессор Клинг В. И.

Определены лингвопедагогические условия обучения студентов иностранному языку на основе лично-ориентированного подхода как единство педагогического (повышение уровня познавательной активности, включающей умение самостоятельно выстраивать траекторию индивидуального развития; становление учебно-познавательных мотивов, культуры общения; формирование профессионально-значимых качеств будущего специалиста) и лингвистического (отбор и организация в учебном пособии языкового и речевого материала, составление заданий, ориентированных на развитие коммуникативной и межкультурной компетентности) компонентов.

Разработаны механизмы реализации лингвопедагогических условий: совместное целеполагание и постановка задач, определение стадий и этапов процесса обучения, выбор методов, средств и форм (создание ситуаций выбора и успеха, педагогическая помощь и поддержка, творческие задания, парная и групповая работа, самостоятельная работа студентов), структурирование содержания материала с учетом субъектного опыта студентов.

Сконструирована модель обучения студентов иностранному языку на основе личностно-ориентированного подхода.

Разработана и внедрена в учебный процесс технология личностно-ориентированного обучения студентов в условиях медицинского вуза, приоритетные компоненты которой способствовали изменению: отношения студентов к изучению иностранного языка, уровней сформированности интеллектуальных умений, внутренней мотивации, обученности студентов по иностранному языку, а также степени их удовлетворенности изучением иностранного языка.

Зац Любовь Сергеевна. «Формирование профессиональной культуры студентов среднего педагогического учебного заведения в процессе музыкального воспитания». Научный руководитель профессор Ромашина С. Я.

Осуществлена систематизация научно-теоретических положений, составляющих основу профессиональной культуры студентов среднего педагогического учебного заведения.

Определены причинно-следственные связи между созданием условий для формирования профессиональной культуры студентов среднего педагогического учебного заведения и содержанием музыкального образования.

Рассмотрены и уточнены сущность музыкального воспитания и его функциональные основы с учетом реализации терапевтической и коммуникативной функций музыкального искусства, позволяющие воздействовать на формирование профессиональной культуры студентов среднего педагогического учебного заведения.

Отработаны содержание, конкретные методы и приемы организации восприятия музыки и игровой музыкальной деятельности, способствующие созданию благоприятных условий для формирования профессиональной культуры студентов среднего педагогического учебного заведения, систематизированы виды игровой музыкальной деятельности.

**Диссертационный совет Д 212.088. 02 при
Кемеровском государственном университете, г. Кемерово**

Полякова Людмила Степановна. «Формирование психологической культуры современного специалиста в условиях технического вуза». Научный руководитель профессор Пинигина Г. В.

Выявлен социальный заказ общества на качество подготовки специалиста XXI в. с высшим образованием: требуется специалист «нового типа» – интеллигент, способный «выжить» в условиях жесткой рыночной конкуренции.

Определено понятие «современный специалист» – это человек, профессионально занимающийся созданием, сохранением и распространением элементов культуры.

Проанализированы различные подходы к понятию «психологическая культура личности» и сущность психологической культуры современного специалиста определена как культура отношения человека к действитель-

ности с точки зрения психологических законов развития личности и общества.

Описаны критерии и показатели сформированности психологической культуры современного специалиста. Для когнитивного компонента психологической культуры современного специалиста выделен критерий «психологические знания» и соответствующие ему показатели: осведомленность о психологических аспектах личности; знания о культуре человеческих взаимоотношений; владение технологиями общения, в том числе управленческого и делового; владение методами диагностики; знания психологических закономерностей функционирования коллектива. Поведенческий компонент психологической культуры современного специалиста определяет критерий «культура общения», а соответствующими показателями являются: умение слушать; умение высказать свою точку зрения, не обидев собеседника; умение располагать к себе собеседника; умение владеть собой; умение поддерживать контакт в диалоге. Критерий личностного компонента психологической культуры современного специалиста мы связываем с культурой чувств. Ему соответствуют следующие показатели: рефлексия, эмпатия, толерантность.

Обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия формирования психологической культуры современного специалиста: осознание студентами, что после окончания университета они приобретают статус технического интеллигента, профессионально занимающегося созданием, сохранением и распространением элементов культуры; владение студентами и преподавателями комплексом психологических знаний, способствующих созданию культурной среды обучения и воспитания; вовлечение студентов в учебную деятельность, развивающую культуру общения и культуру чувств через использование активных методов обучения, выделенных в рамках игровой технологии; осуществление непрерывного мониторинга сформированности психологической культуры студентов.

Конкретизировано понятие «современный специалист»; определена структура психологической культуры современного специалиста, позволившая расширить представления о возможностях общекультурной подготовки будущего специалиста в техническом вузе.

Шадрина Ирина Николаевна. «Формирование ценностных ориентаций студентов учреждений среднего профессионального образования». Научный руководитель профессор Касаткина Н. Э.

Процесс формирования ценностных ориентаций студентов представляет собой совокупность последовательных, целесообразных взаимодействий педагогов и студентов, направленных на осознание студентами социально значимых жизненных и профессиональных ценностей, их сформированности в воспитательно-образовательном процессе СПОУ.

Процесс формирования ценностных ориентаций студентов является непрерывным, целостным и включает: взаимосвязь формирования ценностных ориентаций старшеклассников на этапе их обучения в школе, их развитие у студентов учреждений среднего профессионального образования и последующую коррекцию их в период обучения в вузе, для чего необходи-

мы систематизация и преемственность содержания, форм и методов обучения и воспитания в условиях непрерывного образования; многообразие видов воспитательно-образовательной деятельности и др.

Отличительными характеристиками ценностных ориентаций студентов учреждений среднего профессионального образования являются следующие: студенты часто идеализируют свое будущее, свои возможности и стремятся к самостоятельности и самоутверждению; считают важным иметь собственные взгляды, убеждения, позиции; связывают свое будущее именно с той профессией, которую получают в СПОУ, и стремятся достичь вершин профессионального мастерства; полагают, что здоровье дороже всего, в то же время многие ничего не предпринимают для того, чтобы его сохранить; в большей степени интересуются беззаботной, праздной жизнью и в меньшей степени – ее сложностями; свои личные желания они ставят выше общественных и т. д.

Педагогическими условиями формирования ценностных ориентаций студентов учреждений среднего профессионального образования являются: разработка и реализация педагогической модели формирования ценностных ориентаций студентов; использование форм и методов формирования ценностных ориентаций студентов в учебном процессе; осуществление внеаудиторной деятельности по формированию ценностных ориентаций студентов.

Мойсеенко Сергей Андреевич. «Внутрифирменное обучение специалистов вневедомственной охраны как ресурс их профессионального развития». Научный руководитель доцент Дочкин С. А.

Разработана дефиниция «внутрифирменное обучение специалистов вневедомственной охраны» – организованный и целенаправленный процесс овладения и постоянного совершенствования профессиональных знаний, умений и навыков сотрудников МВД, необходимых им для успешного выполнения задач, возложенных на органы вневедомственной охраны МВД РФ, и составляющий ресурс их профессионального развития.

Выявлены общие и частные особенности внутрифирменного обучения специалистов вневедомственной охраны. Общие для всех сотрудников МВД: циклическая служебно-боевая подготовка; постоянное повышение квалификации, уровня подготовки как функциональная обязанность сотрудников органов внутренних дел; ответственность непосредственных начальников за организацию внутрифирменного обучения, за самостоятельную работу и подготовленность подчиненных; возможность обучения сотрудников милиции индивидуально-групповым методом; использование для внутрифирменного обучения ресурсов органов внутренних дел, учебных центров, образовательных учреждений среднего и высшего профессионального образования МВД России; обязательная стажировка на конкретной должности и практика под руководством наставника. Частные: подготовка специалистов с обязательным знанием фундаментальных основ наук; обучение согласованным действиям в составе групп задержания; обязательное овладение специалистами вневедомственной охраны основами права собственности и материальной ответственности.

Разработана педагогическая модель внутрифирменного обучения специалистов вневедомственной охраны, включающая цель, задачи, функции, принципы внутрифирменного обучения, содержание деятельности по этапам, виды, формы, методы, средства и критерии.

Определены педагогические условия, позволяющие повысить эффективность подготовки сотрудников вневедомственной охраны: внедрена и реализована на практике педагогическая модель внутрифирменного обучения специалистов вневедомственной охраны; осуществлено психологическое сопровождение процесса внутрифирменного обучения специалистов вневедомственной охраны; реализована программа алгоритма психологического сопровождения процесса внутрифирменного обучения специалистов вневедомственной охраны в штатных подразделениях.

Диссертационный совет Д 212.266. 01 при

Томском государственном педагогическом университете, г. Томск

Таброско Татьяна Николаевна. «Психолого-педагогические условия развития профессиональных способностей будущих педагогов». Научный руководитель профессор Соколова И. Ю.

Выявлена иерархия профессионально-педагогических способностей по степени их значимости для преподавателей ссузов и педагогов дошкольного образования и установлены психолого-педагогические условия их развития у студентов в образовательном процессе (формирование мотивации у студентов на саморазвитие профессионально-педагогических способностей, активизация познавательной деятельности студентов при включении их в активные формы обучения; разработка и применение в образовательном процессе учебно-методических комплексов по трем дисциплинам предметной подготовки).

Разработана модель, в соответствии с которой развитие профессиональных способностей (гностических, дидактических, рефлексивных, конструктивно-проектировочных, коммуникативных, организаторских) будущих педагогов обеспечивается в образовательном процессе по дисциплинам предметной подготовки (ПСПО, ТПО, ТиМФВиР) за счет активной познавательной деятельности студентов, при применении различных методов (проблемный, развивающий), форм (деловые игры, микропреподавание, проблемные семинары и др.) обучения и учебно-методических комплексов (УМК).

Созданы УМК по дисциплинам предметной подготовки, включающие в себя рабочую программу, дидактический материал (конспекты лекций, технологические карты учебных занятий, задания разного уровня сложности, блок контроля: тесты и тестовые задания, контрольные работы, тематику рефератов), методические рекомендации по выполнению самостоятельной работы, курсовому и дипломному проектированию.

Мишенина Лариса Степановна. «Личностно-ориентированная система активизации познавательной и исследовательской деятельности школьников 5-9-х классов (на примере курса литературы)». Научный руководитель профессор Соколова И. Ю.

Создан учебно-методический комплекс (УМК), включающий: программу по литературе для школьников 5-9-х классов, ориентированную на активизацию их познавательной и исследовательской деятельности; разнообразный дидактический инструментарий по разным формам познавательной и исследовательской деятельности учащихся (карточки-задания, сценарии дидактических игр, лингвистические и практические задачи, система контроля – тестового и рейтингового; два методических пособия по организации исследовательской деятельности школьников и хрестоматия для учащихся по курсу литературы для 5–9-х классов.

Разработана личностно-ориентированная система обучения, при взаимодействии компонентов которой – УМК, методов (когнитивных, креативных и др.), различных форм и приемов обучения, системы контроля – текущего, итогового, рейтингового, обеспечивается активная познавательная деятельность учащихся исследовательского характера.

Разработаны задания, активизирующие познавательную исследовательскую деятельность учащихся: опорные схемы, карточки-задания, сценарии дидактических игр и др.; литературные задачи (практические и лингвистические).

Составлены контролирующие задания, тесты текущего и итогового контроля и разработана система рейтингового контроля, включающего пооперационный, личностно-сопоставительный и нормативный рейтинг, которые оценивают результаты познавательной деятельности школьников исследовательского, творческого характера.

Педагогические условия активизации и эффективности познавательной деятельности школьников: содержательные (программа активизации познавательной и исследовательской деятельности школьников, разнообразные задания, система контроля и др.), организационные (когнитивные, креативные методы, различные формы и приемы обучения), мотивационные (олимпиады, конкурсы, конференции и т. д.), реализация которых в образовательном процессе по литературе обеспечивает познавательную деятельность учащихся исследовательского, творческого характера.

Личностно-ориентированная система обучения, взаимодействие компонентов которой (УМК, методы активизации (когнитивные, креативные и др.), различные формы и приемы обучения (лингвоанализ, «лови ошибку», фантастическая добавка), система рейтингового контроля с использованием пооперационного контроля, личностно-сопоставительного и нормативного рейтинга) обеспечивает активную и эффективную познавательную деятельность учащихся исследовательского и творческого характера.

Суханова Елена Анатольевна. «Условия формирования образовательного заказа и его влияния на процесс профессионализации работников образования». Научный руководитель доцент Дерзкова Н. П.

Образовательный заказ в системе дополнительного педагогического образования является характеристикой процесса профессионализации педагогических работников. Образовательный заказ в системе дополнительного педагогического образования нами рассматривается как спрос на услуги, обеспечивающие достижение субъектом повышения квалификации постав-

ленной им цели развития профессиональной деятельности. Поэтому динамика содержания образовательного заказа свидетельствует о субъектной активности человека в профессиональной деятельности, а значит, о развитии процесса профессионализации.

Формирование образовательного заказа и сопровождение его реализации является средством управления процессом профессионализации педагогических и управленческих кадров в системе дополнительного педагогического образования. Поэтому необходимо создание специальной системы условий формирования образовательного заказа на повышение квалификации.

Условиями формирования образовательного заказа и его влияния на процесс профессионализации в системе дополнительного педагогического образования являются: использование механизмов образовательного маркетинга, которые включают анализ ситуации в образовании, определение идеальных и реальных групп потребителей услуг, разработку и корректировку пакета образовательных услуг, способы формирования учебных групп; применение специальной методики формирования образовательного заказа, ориентированной на выявление и оформление образовательного заказа самим субъектом повышения квалификации и включающей в себя этапы организации анализа участниками повышения квалификации ситуации в образовании и собственного профессионального опыта; выявления профессиональных дефицитов и затруднений; анализа ресурсов для изменения образовательной практики; оформление направления и форм повышения квалификации; тьюторское сопровождение формирования и реализации образовательного заказа, предполагающее разработку карт образовательных ресурсов, проектирование индивидуальных образовательных маршрутов, рефлексию образовательного заказа относительно целей профессиональной деятельности.

Создание указанных условий в системе дополнительного педагогического образования способствует развитию процесса профессионализации педагогических и управленческих кадров, индикаторами чего являются: оформление субъектами повышения квалификации спроса на образовательные услуги, соответствие содержания спроса реальным профессиональным дефицитам и затруднениям, динамика содержания образовательного заказа, появление проектов изменения образовательной практики, программ деятельности, создание участниками программ повышения квалификации новых профессиональных групп.

ИНФОРМАЦИЯ О ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

Диссертационный совет Д 212.172.01 при Новосибирском государственном педагогическом университете

Адрес: 630123, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28
Тел/факс: (3832) 2-68-11-61, 2-68-11-91

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 Ленин 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, профессор Ключко 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 доктор педагогических наук,
профессор **Рогова Антонина Викторовна**

**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 член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук,
профессор **Данилов Дмитрий Алексеевич**

Заместитель председателя доктор педагогических наук,
профессор **Неуструев Николай
Дмитриевич**

Ученый секретарь кандидат педагогических наук,
доцент **Петрова Светлана
Максимовна**

О НОВЫХ КНИГАХ

Семенова, А. Д. Современное функционирование этнопедагогике в технологии обучения и воспитания саморазвивающейся гармоничной личности: Монография / А. Д. Семенова. – Якутск: Изд-во Якут. гос. ун-та, 2005. – 117 с.

В данной работе нами исследованы связи технологии взаимообучения с этнопедагогическими традициями, пути и условия ее интеграции с народной педагогикой в условиях модернизации системы образования. Представлено научное обоснование этнодидактики в теории инновационной технологии коллективного способа обучения, осуществляющей этнопедагогизацию процесса обучения. Выявлены потенциальные воспитательные возможности учебного процесса в ходе этнопедагогизации технологии обучения, проявляющиеся в результате развития коммуникативных способностей, при интеграции процессов преподавания и учения, как в народной педагогике. Разработана функциональная модель этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в сельской школе. Описаны содержание и ход экспериментальной работы, изложены ее основные результаты. Выводы, полученные в ходе проведения исследования, заключаются в следующем:

1. Теоретически осмыслен процесс этнопедагогизации технологии обучения и пути ее реализации в опыте работы школ республики.

2. Этнопедагогизация технологии учебного процесса реализуется при внедрении коллективного способа обучения, имеющего органическую связь с этнодидактикой (принципы, общение, деятельностный подход, привитие общеучебных умений и навыков, сотрудничество и взаимопомощь, благоприятный социально-психологический климат, выработка внутренней потребности к учебному труду, комфортная демократическая обстановка, реализация воспитательной возможности детского коллектива и т. п.).

3. Технология взаимообучения восполнила пробел, который был характерен для дидактики, т. е. недостаточную разработанность процесса учения (деятельности учащихся). В данной теории приведено новое, более соответствующее определению основному термину дидактики – обучению. «Обучение – материальный процесс взаимодействия между учителем и учеником. Это общение между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает» (В. К. Дьяченко). В процесс обучения внедряется естественная структура общения – общение в динамических парах, в результате чего общих форм организации деятельности учащихся стало четыре: индивидуальная, парная, групповая и коллективная.

4. Коллективизм в обучении – главный резерв повышения качества и эффективности учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях.

5. Технология взаимообучения способствует: а) устранению следующих противоречий, возникающих в рамках классно-урочной системы: между конечными (далекими) и близкими целями обучения; между ничтожным проявлением действенно-преобразовательной активности и подавляющим избытком созерцательных процессов в деятельности учащихся; между структурами общения в жизни и в обучении; между принудительным, одинаковым для всех темпом продвижения учеников класса, с одной стороны, и суще-

ственными различиями учащихся в способностях, интересах и трудолюбии – с другой; между индивидуальным характером преподавания при групповом способе обучения, с одной стороны, и коллективной, общественной сущностью воспитания – с другой; б) решению проблемы индивидуализации и дифференциации, неуспеваемости, перегрузки учащихся и др.; в) изменению парадигмы мышления учителя, он становится наставником, руководителем и консультантом. Педагогический коллектив, работая над общей проблемой, вовлекается в исследовательскую деятельность, что способствует объединению их в творческие союзы. Укрепляется сотрудничество и сотворчество, повышается степень удовлетворенности собственной деятельностью у учителей и учащихся, результатами учебы своих детей – у родителей. Устанавливается тесная связь между семьей и школой.

6. На основе теории научной дидактики составлена сравнительная характеристика, доказывающая органическую связь между этнодидактикой и технологией взаимообучения.

7. Исследование и обобщение экспериментальной работы по внедрению технологии взаимообучения в школах Республики Саха (Якутия), доказало ее высокую результативность. Специальная «педагогическая среда», возникающая в процессе обучения друг друга, как в этнодидактике, обеспечивает активную самостоятельную деятельность, становящуюся причиной успешной учебы каждого. Она также вырабатывает у учащихся самостоятельность, развивает нравственные и духовные качества, обеспечивающие успешную социализацию личности. Применение данной технологии не только в общеобразовательных учреждениях, но и в любом профессиональном учебном заведении может обеспечить подготовку гармонической саморазвивающейся личности обучающихся, в том числе специалистов всех отраслей народного хозяйства – основу расцвета многонационального государства.

Из вышеизложенного следует, что этнопедагогизация содержания и технологии обучения – эта стратегическая задача системы образования. Действительно, если бы всем педагогическим сообществом взялись и поставили на государственное финансирование внедрение данной этнопедагогической технологии, то через несколько десятилетий Россия смогла бы стать одним из высокоразвитых государств мира, так как «кадры решают все». Современное функционирование этнопедагогической технологии обучения и воспитания подрастающего поколения. Без прошлого нет будущего. Нашим великим мыслителем Д.С. Лихачевым емко сказано: «Прошлое и будущее симметричны. Чем шире и “многовековее” мы охватываем прошлое, тем более дальноразорки мы в будущем, тем тверже и увереннее мы движемся в настоящем... это движущаяся точка, нами самими направляемая от прошлого, которое мы должны знать, в будущее, которое мы должны предугадывать».

В данной монографии изложено исследование автора по этнопедагогизации технологии обучения и воспитания. Результаты исследования убедительно доказывают, как можно моделировать процесс обучения и воспитания подрастающего поколения в современных условиях на основе идей народной педагогики. Книга предназначена для научных работников, преподавателей учебных заведений, широкого круга читателей, интересующихся вопросами обучения и воспитания.

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

Айзман Роман Иделевич – заслуженный деятель науки РФ, доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой анатомии, физиологии, валеологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Багин В. В. – академик МАНПО, директор межотраслевого регионального центра повышения квалификации, кандидат технических наук, доцент Читинского государственного университета, Чита

Быструшкин Сергей Константинович – кандидат биологических наук, доцент Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Ведерникова Людмила Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, проректор по науке Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, Ишим

Гилев Валерий Георгиевич – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой алгебры, геометрии и методики преподавания математики Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова, Ишим

Григорович Иван Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, Ишим

Гусельников Николай Степанович – кандидат физико-математических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, ректор Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, Ишим.

Ермакова Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, Ишим

Касаткина Светлана Николаевна – доктор педагогических наук, профессор Московского государственного педагогического университета, Москва

Куликов Сергей Борисович – кандидат философских наук, доцент, докторант кафедры педагога-исследователя Института теории образования Томского государственного педагогического университета, Томск

Кунгурова Ирина Михайловна – аспирант, ассистент кафедры педагогики и психологии Ишимского государственного института им. П.П. Ершова, Ишим

Мамонтова Татьяна Сергеевна – старший преподаватель кафедры алгебры, геометрии и МПМ Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, Ишим

Нилова Евгения Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, Ставрополь

Поливаев Алексей Геннадьевич – старший преподаватель, заведующий кафедрой теории и методики физической культуры Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, Ишим

Попова Елена Исааковна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и методики дошкольного воспитания Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, Ишим.

Сериков Владислав Владиславович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Волгоградского государственного педагогического университета, Волгоград

Сластенин Виталий Александрович – заслуженный деятель науки РФ, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва

Тихонов Анатолий Степанович – заслуженный работник высшей школы РФ, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры теории и методики преподавания технологии и предпринимательства Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, Ишим

Ултургашева Ольга Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и методики национального и поликультурного образования Хакасского государственного университета им Н. Ф. Катанова, Абакан

Шутова Ирина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, проректор отделения заочного обучения Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, Ишим

Юринова Евгения Александровна – аспирант Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, Ишим

SUMMARY

V.A. Slastyonin

THE THEORETICAL PRECONDITIONS OF INNOVATION ACTIVITY OF THE TEACHER

The author returns to the recognized fact that innovation technologies are of major importance in modern scientific research. Their significance is still growing both in the society and in science. The wider circles of scholars and educationalists are aware of dynamic changes of our reality. The innovations in education are the answer to these changes.

V.V. Serikov

MODERNIZATION OF EDUCATION: A PERSONALITY - DEVELOPING MODEL

Different and in many respects incompatible models coexist safely and develop in modern educational space. It is clear that these models can be put forward on different grounds, probably depending on the theoretical views of the researcher. The author tries to look at this «space» from the standpoint of personality-focused education.

V.V. Bagin

INTER-DISCIPLINARY INTEGRATION AS THE FACTOR OF OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS

Integrative approach in a concrete learning process can't be realized without the integration of the content of education. The basic principle of cross-disciplinary integration is based on the knowledge of fundamentals of both special and general professional disciplines

S.B. Kulikov

SOME PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF INTEGRATION OF SCIENCE AND EDUCATION

This paper is devoted to the analysis of some philosophical foundations of integration of science and education. The author supports the model of representation of reality based on opposition of the essence and existence of thinking. On this foundation he reveals the preconditions of junction of educational space with criticism of scientific consciousness, and discloses concrete prospects of such junction.

I.B. Shiyan, T.N. Zaytseva

**META-KNOWLEDGE IN THE STRUCTURE OF REFLECTION OF
THE POSSIBLE RELATIONS**

The authors state, that one of the major aspects in reflection of the possible relations is how the subject reflects its own opportunities. The investigations on probability forecasting insist that it is necessary to take into account various aspects of the possible future. The forecasting of each facet has its specificity.

E.R. Saibtayeva

**SELF-DETERMINATION OF THE TEACHERS, PROFESSIONALS IN
THE SYSTEM OF ADDITIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION**

Nowadays the situation in Russia is characterized by diversity and uncertainty of spiritual and moral principles in the society. Therefore professionals should be able to think independently and responsibly seeking new senses of professional activity. They must be capable of self-determination in history, culture, life and profession. The teachers have to reconsider and re-evaluate their personal and professional life experiences.

The teacher in modern conditions collides with unpredictable educational situations, he or she is constantly compelled to make responsible decisions and professional choices.

N.S. Guselnikov

CONFIDENTLY WE LOOK TO THE FUTURE

This paper acquaints the readers with history foundation, development and present day of P. P. Yershov Teachers' training institute in Ishim.

A.S. Tikhonov

**ISHIM TEACHERS' TRAINING INSTITUTE
AND SIBERIAN TEACHER AND POET P.P. YERSHOV**

The article describes the celebrations of the 190th anniversary of the famous Siberian poet, pedagogue and enlightener Petr Pavlovich Ershov and the second All-Russia research conference devoted to this date, which was held on March 2-6, 2005 on the basis of the Ishim Teachers' Training Institute.

N.S. Guselnikov, A.S. Tikhonov

**TEACHERS' TRAINING INSTITUTE OF A SMALL TOWN IN
MODERN MARKET CONDITIONS**

The authors on the example of the Ishim Teachers' Training Institute, settled in a town with population less than 100, 000 and distanced from the nearest regional centers at 300 km, discuss the problems of a provincial Institution, its today's functioning and perspectives of its development in modern economic conditions.

I.P. Shootova

PROBLEMS OF MODERNIZATION AND THE QUALITY OF EDUCATION IN P. P. YERSHOV TEACHERS' TRAINING INSTITUTE OF ISHIM

Urgent problems of modernization and improving the quality of education in P. P. Yershov Teachers' training institute in Ishim are analyzed in the paper. The author describes the ways and means the institute's headquarters use to solve the problems.

E.A. Yurina

THE PROFESSIONAL COMPETENCE CULTURE OF THE TEACHER IN THE PROCESS OF MODERNIZATION OF THE RUSSIAN EDUCATIONAL SYSTEM

The article deals with such an urgent issue as the devaluation of the pedagogical profession, resulting in professional apathy and a considerable decline in the quality of education. The author considers the origins of the term «professional competence culture» and insists that the formation of this personal quality can help restore the personal value of the pedagogical profession and stimulate the process of professional self-actualization.

L.V. Vedernikova

PEDAGOGICAL PRACTICE AS THE SPHERE OF STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

The article explores the issues of organizing school practice and its shortcomings. It is also devoted to innovative approaches to the organization of pedagogical practice as the sphere of students' professional self-determination.

A.S. Tikhonov

«METHODOLOGICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF INTERRELATION OF SCIENCES AND TECHNOLOGY»

The author of the paper analyzes methodological and methodical problems of the connections Sciences (Physics, Chemistry, and Biology) and Technology in conditions of secondary school.

A.G. Polivayev, I.N. Grigorovich

APPLICATION OF SCORES IN CONTROL OF PHYSICAL EDUCATION OF THE STUDENTS IN PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL

The paper is devoted to the score control of students' physical development. Monitoring of students' health is important not only for teachers' training institutions.

I.M. Kungurova

FORMATION OF HIGHER SCHOOL STUDENTS' CREATIVE ACTIVITY IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE

The problem of the formation of teachers of foreign languages as creative personalities in higher schools is put forward in the paper. Its urgency is caused by the demands of the society as a new type of person, free, creative, active, capable of self-realization, with a rich potential, is needed. The author regards the formation of higher school students' creative activity in the process of teaching foreign language a complex process, requiring definite pedagogic conditions, among which playing is the most productive.

T.S. Mamontova

MASTERING THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS

The author suggests some improvements to the process of instructing students of teachers' training institutions. The course «Theory and Methods of Teaching Mathematics» is based on special techniques of methodical activity.

Ye.V. Yermakova

ON IMPROVING METHODS OF LABORATORY WORK ON PHYSICS IN PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL

The paper describes the improved guidance of laboratory work in physics. It consists in 'problem method', namely in solving problems from memory.

V.G. Gilev

THE ANALYSIS OF EDUCATIONAL MATERIAL IN METHODOLOGICAL INSTRUCTION OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS

The author considers various kinds of analysis of educational material depending on its purposes. The main attention is paid to teaching students to carry out methodical analysis of educational material on mathematics.

E.I. Popova

THE CORRECTION WORK WITH THE CHILDREN OF THE RISK-GROUP DURING PRACTICE AT KINDERGARTENS

The article contains the description of the correction work with the children of the senior pre-school age from the risk-group. The author touches upon the problems of the organization of such work and peculiarities of students training at Teachers' Training Institutions, as well as the ideas on methods addressed to students and practice supervisors.

N.D. Bolsokhoyeva

THE TIBETAN MEDICAL ILLUSTRATIONS IN THE SYSTEM OF TRADITIONAL MEDICAL EDUCATION OF THE BURYAT PEOPLE

The author describes the complex integral system of the Tibetan monastery education in the Buryat region. This system included obligatory studying of medical sources. Visual aids, anatomic tables and medical atlases were widely used in them. As a rule, illustrations were made for separate branches of medicine. The author describes the essentials of Tibetan medical atlases that have a rich and long history.

O.G. Ulturgasheva

PREPARATION OF TEACHERS OF NATIVE LANGUAGE AND LITERATURE AS A CONDITION OF PRESERVATION AND DEVELOPMENT OF ETHNIC, CULTURE, HISTORY AND LANGUAGE (EXAMPLE OF THE KHAKASS REPUBLIC)

The author describes the work on preparation of the pedagogical staff for national educational establishments, taking examples of the Institute of Sayan-Altaic Turkology (ISAT) and N. F. Katanov Khakass State University. Preservation of language, development of literatures and cultures of the small peoples always demands preparation of the pedagogical staff. Pupils' knowledge of their native language is a task of vital importance. To present a complete picture of a teacher of the Khakass language and literature the paper includes a brief history of the question.

S.N. Kasatkina

K. E. TSIOLKOVSKI'S 'ANTHROCOSMIC' CONCEPTION OF EDUCATION

The author speaks about 'anthroc cosmic' philosophy and pedagogics. About the worldview of the man, his moral values and priorities, which concerns not only the destiny of the terrestrial civilization, but the entire universe. Therefore K. E. Tsiolkovski's philosophy is not only cosmogonic but also moral and pedagogical.

Ye.A. Nilova

HUMANIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE COUNTRIES OF WESTERN EUROPE

The author states that getting rid of professional isolation and cultural separation in education is a universal tendency in the beginning of the 21st century. The wide scope education of harmonized persons is a chief priority for world pedagogics and global community. The author analyzed the pedagogical education in Western Europe today.

L.V. Vassina

HUMAN COGNITIVE CHARTS

It is known that the object of modern cognitive science is the consciousness from epistemological, methodological, axiological, praxiological, ethical and aesthetic points of view. The basic model for such investigation is the information science that deals with collecting, transformation, representation, storage and reproduction of information by mentally active humans.

S.V. Bystrushkin, R.I. Ayzman

ADAPTIVE ABILITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN NORM AND WITH RETARDATION OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF PSYCHO-EMOTIONAL INFLUENCE

The younger schoolboys, especially during training period, are exposed intensive to psycho-emotional influence. Each third child has some functional deviations in somatic status and imbalance in nervous or mental condition. Therefore investigation of their adaptive abilities in conditions of psycho-emotional stress is of special interest.



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

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