

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

*«Сибирский педагогический журнал» размещен в Научной Электронной Библиотеке – НЭБ www.elibrary.ru
ИФ РИНЦ 2008 – 1,401*

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

(научно-практическое издание)

9/2009

Новосибирск

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

Главный редактор: **В. А. Беловолов** доктор педагогических наук, профессор

Председатель редакционной коллегии:

П. В. Ленин доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия:

Н. П. Абаскарова доктор педагогических наук, профессор

Р. И. Айзман доктор биологических наук, профессор

С. П. Беловолова доктор педагогических наук, профессор
А. Ж. Жафяров доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. А. Зверев доктор исторических наук, профессор

В. С. Нургалеев доктор психологических наук, профессор

В. Г. Храпченков доктор педагогических наук, профессор

А. А. Чернобров доктор филологических наук, профессор

Председатель редакционного совета:

В. А. Слостенин доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

Редакционный совет:

Л. Н. Алексикина (Москва) доктор педагогических наук, профессор

Р. М. Асадуллин (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

М. А. Галагузова (Екатеринбург) доктор педагогических наук, профессор

А. Д. Герасёв (Новосибирск) доктор биологических наук, профессор

Д. А. Данилов (Якутск) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. А. Дмитриенко (Томск) доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. П. Казначеев (Новосибирск) доктор медицинских наук, профессор, академик РАМН

Н. Э. Касаткина (Кемерово) доктор педагогических наук, профессор

Т. К. Клименко (Чита) доктор педагогических наук, профессор

Л. Н. Куликова (Хабаровск) доктор педагогических наук, профессор

В. М. Лопаткин (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор

Л. И. Лурье (Пермь) доктор педагогических наук, профессор

А. Я. Найн (Челябинск) доктор педагогических наук, профессор

Т. Н. Петрова (Чебоксары) доктор педагогических наук, профессор

С. М. Редлих (Новокузнецк) доктор педагогических наук, профессор

Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Ю. В. Сенько (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

А. И. Субетто (Санкт-Петербург) доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор

Н. Е. Щуркова (Москва) доктор педагогических наук, профессор

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации ПИ №77 – 16812 от 20.11.2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс в каталоге «Почта России» – 32358.

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 40633.

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

Периодичность издания 12 номеров в год.

ISSN 1813-4718

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

*«The Siberian pedagogical journal» is available in Scientific Electronic Library
NEB www.elibrary.ru
IF RINZ 2008 – 1,401*

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL
JOURNAL**

(scientific edition)

9/2009

Novosibirsk

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

Editor-in-Chief: *V. A. Belovolov* doctor of pedagogics, professor

Editorial Board:

Chairman: *P. V. Lepin* doctor of pedagogics, professor

Editorial Council:

Chairman: *V. A. Slastyonin* doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education

Members:

N. P. Abaskalova doctor of pedagogics, professor

R. I. Aizman doctor of biology, professor

S. P. Belovolova doctor of pedagogics, professor

A. Zh. Zhafyarov doctor of physics and mathematics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. A. Zverev doctor of history, professor

V. S. Nurgaleyev doctor of psychology, professor

V. G. Khrapcenkov doctor of pedagogics, professor

A. A. Chernobrov doctor of philology, professor

Members:

L. N. Aleksashkina (Moscow) doctor of philology, professor

R. M. Asadullin (Ufa) doctor of pedagogics, professor

M. A. Galaguzova (Yekaterinburg) doctor of pedagogics, professor

A. D. Cerasev (Novosibirsk) doctor of biology, professor

D. A. Danilov (Yakutsk) doctor of pedagogics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. A. Dmitriyenko (Tomsk) doctor of philosophy, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. P. Kaznachejev (Novosibirsk) doctor of medicine, professor, member of the Russian Academy of Medical Sciences

N. E. Kasatkina (Kemerovo) doctor of pedagogics, professor

T. K. Klimenko (Chita) doctor of pedagogics, professor

L. N. Koolikova (Khabarovsk) doctor of pedagogics, professor

V. M. Lopatkin (Barnaul) doctor of pedagogics, professor

L. I. Lurye (Perm) doctor of pedagogics, professor

A. Ya. Nine (Chelyabinsk) doctor of pedagogics, professor

T. N. Petrova (Cheboksary) doctor of pedagogics, professor

S. M. Redlikh (Novokuznetsk) doctor of pedagogics, professor

G. I. Sarantsev (Saransk, Mordovia) doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education

Yu. V. Senko (Barnaul) doctor of pedagogics, professor, member of the RA of Education

A. I. Subetto (St Petersburg) doctor of philosophy, doctor of economics, professor

N. Ye. Shchurkova (Moscow) doctor of pedagogics, professor

The founder: Novosibirsk state pedagogical university. The journal is registered by the Ministry for Print, telebroadcasting and mass communication of Russian Federation.

SUBSCRIPTION INDEX IN THE CATALOGUE «MAIL OF RUSSIA» – 32358

ISSN 1813-4718

© Siberian pedagogical journal, 2009.



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*

- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Психологические исследования*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *О новых книгах*

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

ISSN под следующим номером: ISSN 1813-4718

Основное название: Sibirskij pedagogičeskij žurnal

Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. z.

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс: по каталогу «Почта России» – 32358, по каталогу «Роспечать» – 40633.



**SIBERIAN
PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC EDITION**

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

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

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

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

The following sections are submitted in the journal:

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

С. Н. Рягин.

Новые аспекты комплексного подхода к изучению преемственности общего среднего и высшего профессионального образования в условиях системных изменений.....27

Стратегия системных изменений образования России требует переосмысления комплексного подхода к изучению преемственности общего среднего и высшего двухуровневого профессионального образования. В качестве основной магистральной линии преемственности предлагается рассматривать профильное образование, которое отражает инновационные процессы как общего, так и профессионального образования. Профильное образование рассматривается как индивидуализированное образование, направленное на развитие академической мобильности.

Ключевые слова: преемственность общего среднего и высшего профессионального образования; профильное образование; академическая мобильность; профильные компетентности.

В. Ф. Глушков, Е. М. Сухарев.

Метод размерностей как средство совершенствования профессиональной подготовки обучаемых.....37

Исследовалась возможность внедрения изучения метода размерностей в качестве отдельной составляющей части курса общей физики в техническом вузе с целью совершенствования профессиональной подготовки студентов и формирования творческой активности будущего инженера.

Ключевые слова: метод размерностей; общая физика; профессиональная подготовка; творческая активность.

Д. М. Маллаев, Ф. Н. Алипханова.

Теоретические парадигмы моделирования профессиональной культуры учителя47

В статье определяется главная теоретическая идея формирования профессиональной культуры будущего учителя, суть которой в том, что результат ее сформированности отражается в совокупности инновационных подходов к организации педагогической деятельности, внедрения новейших обучаемых технологий, на базе которых происходит выработка положений, направленных на совершенствование теории и практики обучения будущего учителя в вузе.

Ключевые слова: парадигма; учитель; модель; профессиональная культура учителя.

Л. Б. Гиль.

Развитие способностей к саморазвитию в процессе математической подготовки студентов технического вуза.....60

В статье рассматриваются основные ресурсы технологии математической подготовки студентов для развития способностей к саморазвитию студентов технического вуза, представлены педагогические условия развития способностей к саморазвитию в процессе математической подготовки.

Ключевые слова: саморазвитие; потребность персонализации; проблемная ситуация; свобода выбора; компетенции.

Раздел II. Информационные и педагогические технологии

Г. М. Серёгин.

Персональный компьютер как средство диагностики необходимого уровня понимания решения задач67

Предоставлены программные продукты «PracticumCreator» и «PracticumCreator 2» в среде Macromedia Flash MX. На их основе созданы практикумы активного типа, полного уровня и высокой степени интерактивности, обеспечивающие функции обучения и контроля в процессе изучения геометрии. В статье рассматриваются вопросы использования программных продуктов для диагностики необходимого уровня понимания решения задач.

Ключевые слова: программный продукт; практикум активного типа; решение задач; диагностика необходимого уровня понимания.

Н. А. Бурмистрова.

Роль информационных технологий в обучении студентов математическому моделированию экономических процессов при реализации компетентного подхода73

В статье раскрыты возможности информационных технологий в обучении математике будущих специалистов финансовой сферы в условиях реализации компетентного подхода. При этом автор демонстрирует преимущества использования метода математического моделирования экономических процессов в роли интеллектуального ядра информационных технологий и значимость компьютерной поддержки традиционной методики обучения математике.

Ключевые слова: информационные технологии в образовании; компетентный подход к обучению математике; математическое моделирование экономических процессов; роль компьютера в формировании навыков моделирования.

П. С. Гурьянов.

Организационно-методические подходы к разработке обучающих анимационных фильмов в системе фармацевтического образования80

Статья посвящена разработке технологии создания анимационных фильмов, визуализирующих механизмы действия лекарственных средств для системы дистанционного фармацевтического образования.

Ключевые слова: фармацевтика; дистанционное обучение; анимация; андрогогика; моделирование; IDEF0; SADT.

Н. Р. Максютова.

Практика применения метода проектов в процессе формирования информационной компетенции у студентов ветеринарного вуза.....90

В статье обоснована необходимость решения проблемы формирования информационной компетенции, определены основные компоненты, рассмотрен опыт использования метода проектов как способа формирования информационной компетенции у студентов ветеринарного вуза.

Ключевые слова: информационная компетенция ветеринарного врача; метод проектов; исследовательский проект; информационный проект; практико-ориентированный проект.

Раздел III. Языковая культура

*И. Б. Левенчук.***Культурологическая направленность языковой подготовки в едином образовательном пространстве Европы.....97**

Рассматриваются проблемы языковой подготовки учащихся и студентов в контексте вступления России в единое европейское образовательное пространство. Анализируется система обучения иностранным языкам и обосновывается необходимость использования технологий, ориентированных на культурологическую направленность языковой подготовки.

Ключевые слова: единое европейское образовательное пространство; социализация личности; культурологическая направленность языковой подготовки; коммуникативность; компетентность.

Раздел IV. Формирование культуры личности

*Н. В. Попова, И. В. Резанович.***Движущие силы развития эмоционально-нравственного потенциала будущего менеджера..... 104**

Раскрывается сущностная сторона процесса развития эмоционально-нравственного потенциала будущего менеджера. Обосновывается ведущая роль потенциального и актуального в развитии эмоционально-нравственного потенциала.

Ключевые слова: потенциал; эмоции; нравственность; потенциальное; актуальное; эмоционально-нравственный потенциал.

*Л. В. Павлова.***Закономерности и принципы развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе 110**

В статье рассматриваются закономерности и принципы, обеспечивающие развитие гуманитарной культуры студентов как фактора их успешной социокультурной интеграции в современном поликультурном социуме, в процессе иноязычного образования в вузе.

Ключевые слова: закономерность; принцип; развитие; гуманитарный; культура; иноязычный; образование.

*Л. А. Зарицкая.***Педагогическая модель эстетического развития будущего дизайнера в лингвистическом образовании 117**

Данная статья касается некоторых компонентов эстетического развития будущего дизайнера в лингвистическом образовании. Представленная педагогическая модель отражает оптимальный способ эстетического развития будущего дизайнера в лингвистическом образовании.

Ключевые слова: эстетическое развитие будущего дизайнера в лингвистическом образовании; условие; модель эстетического развития.

*С. А. Хаецкая.***Содержание и структура гражданской культуры студентов: компетентностный подход 122**

В статье рассматриваются понятийно-содержательные и структурные аспекты феномена гражданской культуры. Раскрывается сущность и состав компетенций гражданской культуры, выступающих в качестве основы создания системы совершенствования гражданской культуры студентов российских вузов.

Ключевые слова: гражданская культура; компетенции; ценности; диалогичность; гражданская активность; политическая система; права; свободы; обязанности; инициатива; демократия; общество.

Н. Н. Астафьева.

Развитие самоосознания курсантами будущей профессиональной деятельности в учебном процессе военного ВУЗа 130

В статье предлагается ряд психолого-педагогических мероприятий, ориентированных на интеграцию внешних – образовательных и внутренних – личностных процессов относительно будущего офицера профессионала, где предлагается попытка организовать сопровождение индивидуальных тонких механизмов самоосознания курсантами военных вузов их будущей профессиональной деятельности. Рассмотрены теоретические вопросы о сущности самосознания личности и самоосознания личностно-профессиональных механизмов, что в совокупности определяется как становление будущего профессионала. Представлены пути сопровождения процесса самоосознания учащихся военных вузов своей будущей профессиональной деятельности с перечислением видов организации психологической работы с курсантами.

Ключевые слова: самоосознание; ценности; профессиональная деятельность; рефлексия; мотивационные диспозиции; смысловое будущее; психолого-педагогическое сопровождение; военно-профессиональная готовность.

Раздел V. Повышение качества современного школьного образования

Н. И. Улендеева.

Условия формирования общих учебных умений младших школьников средствами математики 139

В статье описываются педагогические условия формирования общих учебных умений младших школьников в обучении математике. Особое внимание уделяется управлению формированием предметных и общих учебных умений в единстве.

Ключевые слова: общеучебные (универсальные) умения; учебно-логические умения; метапредметные (надпредметные) умения; условия формирования учебно-логических умений.

И. В. Анянова.

Становление корпоративной школы: ответ на вызовы времени 146

В статье уточняются понятия «корпоративное образование», «корпоративное обучение» на современном этапе развития общего образования. Рассматриваются основные принципы корпоративного образования в школе. Также в статье автором, представлены существенные характеристики модели образовательного процесса корпоративного лица.

Ключевые слова: корпоративное образование; корпоративное обучение; корпоративный университет; корпоративная школа; лицей.

М. П. Добрынкина.

Реализация педагогом здоровьесберегающих ресурсов в образовательном процессе начальной школы 152

В статье уточняются понятия «здоровьесберегающие ресурсы», «здоровьесберегающая деятельность педагога», «здоровье учащихся», реализация здоровьесберегающих ресурсов достигает цели в полной мере лишь при осознании всеми педагогами школы своей солидарной ответственности за сохранение здоровья учащихся и получении необходимой профессиональной подготовки для работы в этом направлении.

Ключевые слова: здоровьесберегающие ресурсы; образовательный процесс; оптимизация; готовность педагога к обучению.

Т. Ю. Киселева, В. А. Беловолов.

Социально-педагогический потенциал программы педагогической арт-терапии «Арт-гармония» 156

В данной статье раскрывается социально-педагогический потенциал арт-терапии, как одного из направлений инновационной технологии – комплексной программы по педагогической арт-терапии, разработанной в ГБОУ НСО «Областной центр диагностики и консультирования».

Ключевые слова: коррекционно-развивающее обучение; арт-терапия; коррекционные возможности музыкотерапии, изотерапии, танцетерапии, театротерапии, библиотерапии.

Ю. В. Акулова.

Развитие научно-технического творчества учащихся при изучении физики в образовательной системе «школа–технический вуз» 165

В статье рассматривается проблема развития научно-технического творчества учащихся в процессе профильной технической подготовки. Представлены результаты экспериментальной работы по развитию технических способностей старшеклассников и динамике изменения направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности при изучении физики.

Ключевые слова: развитие; творчество; научно-техническое творчество; изучение физики.

А. Н. Никульников.

Программное обеспечение воспитательного процесса в летнем школьном лагере..... 170

Статья посвящена программному обеспечению воспитательного процесса в условиях летнего школьного лагеря. В статье представлены: классификация, структура программ, современные требования к программам, рекомендации к составлению программы. В качестве примера в сокращенном варианте приводится программа Центра детского творчества «Содружество».

Ключевые слова: воспитательный процесс; программа; цель; задачи; предполагаемый результат.

З. А. Гаврилова.

Феноменологический анализ понятия «творческое взаимодействие» 176

Автор обращается к анализу понятия «взаимодействие», раскрывает сущность данного педагогического явления, уточняет виды взаимодействия, выявляет специфику творческого взаимодействия, указывает на его роль в образовательном пространстве.

Ключевые слова: взаимодействие; творческое взаимодействие; совместная творческая деятельность; сотрудничество; сотворчество.

Н. А. Леушкина.

Теоретико-методологические основы изучения аутопсихологической компетентности подростков 182

В данной статье анализируются основные теоретические подходы к изучению аутопсихологической компетентности личности. На основе этого анализа представляется понимание данного понятия, раскрываются особенности аутопсихологической компетентности подростков.

Ключевые слова: аутопсихологическая компетентность; способность и готовность к саморазвитию; исторический; акмеологический; компетентностный; личностно-ориентированный; прогностический; системный подходы.

Г. Б. Петрова. Модель развития профессионального самосознания педагога в пространственно-временном образовательном контексте.....	190
В статье на основе современных философских, психологических, социологических концепций в области восприятия и осознания человеком времени рассматриваются причины несоответствия субъективного и объективного времени в сознании человека. Предлагается оригинальная динамическая, диалектическая модель развития профессионального самосознания педагога в пространственно-временном образовательном контексте, отражающая закономерности и механизмы его развития.	
Ключевые слова: профессиональное самосознание; время; образовательное пространство; модель развития.	
З. Н. Исмаилова. Использование компьютерных технологий как средство повышения активности школьников на уроках математики.....	197
В работе обобщен личный опыт автора и теоретически обоснована необходимость использования компьютерных технологий для активизации учащихся старших классов общеобразовательных школ при обучении математике.	
Ключевые слова: компьютерные технологии; активизация; урок математики; использование; повышение активности.	
Н. В. Сосновских. Влияние личностно-ориентированного взаимодействия на развитие личностных качеств учителя.....	202
В статье анализируются результаты диагностики развития личностных качеств учащихся под влиянием личностно ориентированного взаимодействия на уроке. Представлена динамика таких личностных характеристик, как субъектность в образовательном процессе, мотивация к достижению успеха, принятие гуманистических ценностей, стремление к самоактуализации.	
Ключевые слова: личностно ориентированное взаимодействие; личностные качества; личность; субъектная позиция; самоактуализация; мотивация к достижению успеха; ответственность; ценностные ориентации.	
Раздел VI. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве	
Е. В. Голуб, Л. И. Паина. Этническая идентичность подростков как педагогическое явление (на материале Оренбургской области).....	215
В данной статье представлена часть экспериментального исследования этнической идентичности подростков Оренбургской области. Отражена взаимосвязь выраженности этнической идентичности от места проживания и этнокомпетентности как когнитивного компонента этнического самосознания.	
Ключевые слова: этническая идентичность подростков; этнопедагогика; регион; культура; традиции.	
О. П. Терехова. Деятельность Н. И. Золотницкого по просвещению и экологическому воспитанию чувашей.....	222
В статье рассматривается деятельность Н. И. Золотницкого по просвещению чувашей. В выработанной им системе образования «иностранцев» главными были две задачи: издание и распространение чувашских книг; устройство начальных школ с обучением на родном	

языке. Им были составлены учебники и книги для чувашских школ, которые послужили фундаментом чувашского просвещения и воспитания любви к природе.

Ключевые слова: педагог-просветитель; обучение и издание учебников на родном языке; экологические задачи; народные традиции; устное народное творчество.

Раздел VII. История педагогической теории и практики

С. И. Кимайкин.

Православная идея в русской педагогической мысли на рубеже XIX–XX столетий.....233

В статье показано, что русская педагогическая мысль конца XIX – начала XX вв. имеет в своей основе православное мировоззрение, и, что христианская педагогика является фундаментом педагогических исканий этого периода.

Ключевые слова: христианская педагогика; идея православной педагогики; путь к становлению личности; нравственная проблематика.

Н. А. Ковешникова.

Промышленное развитие и художественно-промышленное образование в России в XIX – начале XX в.241

В статье рассмотрена специфика формирования системы отечественного художественно-промышленного образования. Показано, что потребность в «ученых рисовальщиках» стимулировалась в начале XIX в. развитием промышленности и жесткой конкуренцией с иностранными производителями, но осложнялась существованием в России крепостного права.

Ключевые слова: промышленное производство; художественно-промышленное образование; ученые рисовальщики.

Е. В. Ананьина.

Системное педагогическое содействие становлению готовности учащихся старшей школы к профессиональному самоопределению248

В статье обосновывается актуальность создания модели педагогического содействия становлению готовности учащихся старшей школы к профессиональному самоопределению; рассматриваются структура, компоненты и условия функционирования модели.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; модель; педагогическое содействие.

И. М. Гриневич.

Образовательная реформа Александра I в нормативно-правовых документах Министерства народного просвещения.....259

Качественно-новый этап в развитии отечественного образования наступил с началом XIX столетия. Создание в 1802 г. Министерства народного просвещения и учебных округов способствовало упорядочению управления образованием, повышению уровня образовательного процесса, формированию развернутой нормативно-правовой базы.

Ключевые слова: развитие отечественного образования; упорядочение управления образованием; повышение уровня; формирование нормативно-правовой базы.

Раздел VIII. Психологические исследования

К. С. Кондратьева.

Психологический анализ феномена застенчивости266

Статья посвящена проблеме изучения феномена застенчивости, вопросу об определении данного понятия, а также проблеме разработки методики для диагностики застенчивости.

Ключевые слова: застенчивость; типы застенчивости; самооценка; самоотношение; методика; опросник.

Н. И. Айзман.

Структурно-функциональный анализ сексуальности.....275

В статье рассматриваются структурные компоненты сексуальности, их содержательные характеристики, а также взаимосвязи между ними. В структуре сексуальности выделены следующие компоненты: когнитивный, эмоциональный, телесный, поведенческий и экзистенциальный. Определены функции сексуальности: репродуктивная, регуляторная, здоровьесберегающая, адаптивная, поведенческая, рекреационная, реляционная.

Ключевые слова: структурные компоненты сексуальности; функции сексуальности.

Раздел IX. Коррекционная педагогика, специальная психология

Т. А. Грищенко.

Разработка и реализация технологии обучения слабовидящих учащихся зрительному восприятию объектов возрастающей степени сложности.....286

Представлена технология обучения слабовидящих учащихся зрительному восприятию объектов возрастающей степени сложности и результаты ее реализации в рамках коррекционного курса «Развитие зрительного восприятия» в специальной (коррекционной) школе IV вида.

Ключевые слова: слабовидящие школьники; зрительное восприятие; технология; усложняющиеся объекты; эффективность.

Л. М. Сафонова.

Педагогическое обеспечение социальной адаптации подростков с выраженной степенью нарушения интеллекта295

В статье представлено теоретическое обоснование комплекса педагогических средств (дидактических принципов, содержания, методов и форм обучения), способствующих социальной адаптации подростков с выраженной степенью умственной отсталости, а также результаты его практической реализации.

Ключевые слова: подростки с выраженной степенью нарушения интеллекта; социальная адаптация; педагогические средства.

Л. И. Аммосова.

Реализация педагогических условий устранения нарушений звукопроизношения у детей-билингвов.....304

В статье автор раскрывает педагогические условия устранения нарушений звукопроизношения у детей-билингвов.

Ключевые слова: нарушение речи; коррекционная работа.

Раздел X. Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием

С. Е. Матвеева.

Управление инновационным образованием в учреждениях высшего профессионального образования Республики Татарстан..... 317

Становление инновационного образования в учреждениях профессионального образования Республики Татарстан является важнейшей государственной задачей. Это обусловлено необходимостью перехода к более эффективной и мобильной социально-экономической системе жизнеустройства гражданского общества. Императив времени побуждает по-новому взглянуть на то, что мы называли человеческим капиталом.

Важнейшими индикаторами инновационного образования должны стать инновационность мышления педагога, инновационность мышления студента. Если инновационность мышления преподавателя – одна из главных задач нашего исследования – решается на учебных занятиях, то инновационность мышления студента – как индикатор качества инновационного образования – практически отсутствует в методическом обороте наших коллег.

В республике создано 14 образовательных кластеров и определены формы взаимодействия учреждений профессионального образования в рамках каждого кластера. В рамках кластера проходит реструктуризация учебных заведений таким образом, чтобы учащийся поступал в учреждение начального профессионального образования, находящегося в составе крупного многопрофильного колледжа, который в свою очередь входит в состав образовательного кластера во главе с ведущим университетом, таким образом, перед ним должна быть выстроена перспектива получения не только начального профессионального, но и среднего профессионального, и высшего образования.

Ключевые слова: мотивация к развитию инноваций; управление инновационным процессом; индикаторы инновационного образования; принцип «бенчмаркинга».

Л. Ф. Морозова.

Моделирование учебно-воспитательного процесса профессиональной подготовки студентов экономических специальностей к управленческой деятельности325

Как социальное явление понятие «подготовка специалистов» не тождественно с «обучением студентов». Объем его содержания выходит далеко за рамки учебного процесса в вузе, так как включает разнообразные управляющие воздействия, а не только деятельность наставников.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; процесс; модель; моделирование; профессиональные умения.

Раздел XI. Образование. Здоровье. Безопасность

Д. Ф. Ильясов, Ю. В. Смирнова.

Ценностная ориентация на здоровый образ жизни и ее формирование у младших школьников332

Показан ценностный характер категории «здоровый образ жизни». Ценностная ориентация на здоровый образ жизни рассматривается как личностное образование младшего школьника. Выявлены психофизиологические и социокультурные особенности младшего школьника, влияющие на успешность формирования у него ценностной ориентации на здоровый образ жизни.

Ключевые слова: образ жизни; здоровый образ жизни как ценность; младший школьник; ценностная ориентация на здоровый образ жизни.

Е. Б. Черникова.

Здоровый образ жизни школьников – потенциал развития качества образования338

Для успешного решения вопроса сохранения, укрепления и развития здоровья школьников, здоровый образ жизни в образовательном учреждении должен быть представлен как системное образование, ориентированное на создание условий развития осознанной потребности в здоровом образе жизни. Проведение системной целенаправленной работы по управлению развитием мотивации здорового образа жизни будет способствовать выполнению ими учебных, познавательных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях, и ориентировать деятельность личности в направлении формирования, сохранения и укрепления как индивидуального, так и общественного здоровья на всех уровнях человеческой природы.

СОДЕРЖАНИЕ

Ключевые слова: сохранение; укрепление и развитие здоровья школьников; здоровый образ жизни как системное образование; модель развития мотивации здорового образа жизни школьников.

С. А. Днепров, В. П. Красильников.

Педагогическое наследие развития двигательной активности в сохранении коренных малочисленных народов Западной Сибири.....346

Статья подготовлена на основе материалов десяти этнопедагогических экспедиций (1990–2006) в места постоянного проживания коренных малочисленных народов Западной Сибири (хантов, манси, лесных ненцев). Как результат этнопедагогических экспедиций были установлены основные средства педагогического наследия и достояния двигательной активности. Педагогическое наследие двигательной активности имело более ста традиционных игр и состязаний. Использование традиционных игр и состязаний позволяет значительно обогатить духовную жизнь не только коренных народов, но также других народов Западной Сибири и России в целом.

Ключевые слова: педагогическое наследие; педагогическое достояние; двигательная активность; традиционные игры и состязания.

А. А. Артемьев.

Организационно-педагогические условия физкультурно-оздоровительной работы в детском оздоровительно-образовательном центре354

Состояние здоровья подрастающего поколения России не только вызывает тревогу, но и становится угрозой национальной безопасности страны. Несмотря на то, что в последнее время было разработано большое количество рекомендаций, посвященных способам организации здоровьесберегающей деятельности в общеобразовательных учреждениях, в литературе единично встречаются рекомендации по организации здоровьесберегающей деятельности в детских оздоровительно-образовательных центрах (лагерях). Не выявлены организационно-педагогические условия способствующие полноценному использованию возможностей и ресурсов детских оздоровительно-образовательных центров.

Ключевые слова: здоровьесберегающая деятельность образовательных учреждений; физкультурно-оздоровительная работа в структуре здоровьесберегающей деятельности; организационно-педагогические условия физкультурно-оздоровительной работы.

М. М. Куваева.

Характеристика компонентов готовности будущего учителя технологии и предпринимательства к использованию здоровьесберегающих образовательных технологий.....364

В статье рассмотрена проблема формирования готовности будущего учителя технологии и предпринимательства к использованию здоровьесберегающих образовательных технологий и определена готовность в виде системы, которая включает три компонента.

Ключевые слова: компонент; готовность; учитель технологии и предпринимательства; здоровьесберегающие образовательные технологии.

Раздел XII. Размышление, обсуждение

Г. В. Панасенко.

Становление качеств личности менеджера371

В современных стремительно меняющихся социально-экономических условиях развития российского общества приоритетной остается проблема развития личности, где особое внимание акцентируется на процессе ее профессионального становления.

Ключевые слова: становление; качества; личность.

<i>Н. М. Эдвардс.</i>	
Проблема подготовки ученого к интеграции в международное научное пространство в контексте условий, влияющих на его профессиональную деятельность.....	377
Необходимость подготовки ученого к международной научной интеграции продиктована новыми условиями его профессиональной деятельности в период глобализации, часто называемыми термином «академический капитализм». В данной статье предпринята попытка определить характер влияния новых условий на ученого и на процесс его подготовки к международному научному сотрудничеству.	
Ключевые слова: «академический капитализм»; подготовка ученого; полипарадигмальность; полифункциональность; поликультурная коммуникация; андрагогика; мировое научное пространство.	
<i>А. С. Валеев, Г. Р. Туйсина.</i>	
Профессиональная подготовка будущего учителя технологии и предпринимательства в развивающей информационно-образовательной среде вуза.....	384
В работе рассматриваются вопросы организации развивающей информационно-образовательной среды при подготовке по специальности «Технология и предпринимательство»	
Ключевые слова: развивающая информационно-образовательная среда; профессиональная подготовка; будущий учитель технологии и предпринимательства.	
Правила оформления статей.....	392

CONTENTS

Section I. Vocational Training

S. N. Ryagin.

New aspects of complex approach to research of succession of general secondary and higher professional education under conditions of system changes27

Strategy of system changes of education in Russia requires re-evaluation of complex approach to research succession of general secondary and higher two-tier education. As the main line of succession it is suggested to consider profile education which reflects innovative processes of both general and professional education. Profile education is considered as individualized education directed towards development of academic mobility.

Keywords: succession of general secondary and higher professional education; profile education; academic mobility; profile competencies.

V. F. Glushkov, Ye. M. Sukharev.

method of dimensions as a means of perfection of vocational training37

The possibility of introducing the dimensional analysis as a special component of the General Physics course in a technical universities in order to improve the training of students and a creative activity of the future engineer.

Keywords: dimensional analysis; general physics; training of students; creative activity of the future engineer.

D. M. Mallyayev, F. N. Alipkhanova.

Theoretical paradigms of modeling professional culture of the teacher.....47

The main theoretical idea of formation of future teacher's professional culture is that the degree of its formation is reflected in aggregate innovative approaches to the organization of pedagogical activity.

Keywords: paradigm; teacher; model; professional culture.

L. B. Gil.

Development of abilities for self-development in the process of mathematical prerequisite of students in technical institute.....60

In the article the main resources of mathematical prerequisite technologies for students' abilities for self-development are considered, pedagogical conditions of development of the abilities for self-development in the process of mathematical prerequisite are presented.

Keywords: self-development; personality need; problem-solving situation; liberty of choice; competencies.

Section II. Information and pedagogical technologies

G. M. Seryogin.

Personal computer as means of diagnostics of necessary level of understanding of the decision of the problem.....67

At mathematical faculty NGPU software products «PracticumCreator» and «PracticumCreator 2» in the environment of Macromedia Flash MX are developed. On their basis practical works of the active type full of level and high degree of interactivity, providing functions of training and the control in the course of geometry studying are created. In article it is considered questions of use of software products for diagnostics of necessary level of understanding of the decision of problems.

Keywords: software product; a practical work of active type; the decision of problems; diagnostics of necessary level of understanding.

- N. A. Burmistrova.*
It role in taching of mathematical modeling of economic process on application of the competence approach.....73
 The article describes the information technology potentialities in teaching mathematics of future specialists in the financial sphere within the competence approach. The author shows the advantages of the mathematical modeling method as an intellectual core of information technologies and the significance of the computer support of traditional mathematics training technique.
Keywords: information technologies in education; competence approach in teaching mathematics; mathematical modeling of economic process; the role of the computer in formation of modeling skills.
- P. S. Gurianov.*
Organizational-methodical approaches to development of training animation films in system of pharmaceutical education.....80
 The effective system of remote training of pharmaceutical experts should contain multimedia technologies of visualization of a material. In article are resulted results of researches on development of a method of the animation computer films showing the mechanism of pharmacological influence of the drugs to fabrics and bodies to the person.
Keywords: remote training; pharmacy; animation film visualization; IDEFO; the mechanism of action; a medical product; drugs; algorithm.
- N. R. Maksjutova.*
Practice of application of a method of projects in the course of formation of the information competence at the future veterinary surgeons.....90
 In article «Practice of application of a method of projects in the course of formation of the information competence of the future veterinary surgeons» is proved necessity of the decision about-blemy formations of the information competence, the basic components are defined, experience of use of a method of projects as spo-soba formations of the information competence at students veteri-narnogo high school is considered.
Keywords: the information competence veterinary vra-cha; the system approach; lichnostno-deyatelnostnyj the approach; a problematic approach; a method of projects; the research project; the information project; the praktiko-focused project; stages design the figure-nosti. 2 ex.

Section III. Language Culture

- I. B. Levenchuk.*
Cultural direction of the language preparation in the united European education area97
 In the article the problems of students language preparation in context of Russian accession to the united European education area are considered. The author analyses the system of foreign language education and explains the necessity of cultural direction of the language teaching.
Keywords: the united European education area; person socialization; cultural direction of the language preparation; communication; competence.

Section IV. Formation of Culture of the Person

- N. V. Popova, I. V. Rezanovich.*
Driving forces of future manager's emotionally-moral potential development 104
 The essential aspect of the process of future manager's emotionally-moral potential development is studied. The main role of what is eventual and relevant in the emotionally-moral potential development is proved.
Keywords: potential; emotions; morality; eventual; relevant; emotionally-moral potential.

- L. V. Pavlova.*
Regularities and principles of the development of humanitarian culture of university students in the process of learning foreign languages 110
 The article deals with the regularities and principles of the development of humanitarian culture of university students as a factor of their socio-cultural integration in modern society in the process of learning languages.
Keywords: regularity; principle; development; humanitarian; culture; foreign language; learning.
- L. A. Zaritskaya.*
The pedagogical model of designer's aesthetic development in the linguistic education..... 117
 This article covers the specific components of the future designer's aesthetic development in the linguistic education. The pedagogical model showing the best way to promote the future designer's aesthetic development is presented and some elements of this model is described in details.
Keywords: designer's aesthetic development in the linguistic education; conditions; model of aesthetic development.
- S. A. Khaetskaya.*
The meaning and structure of students' civic culture: competence approach 122
 The article is devoted to the conceptual and structural aspects of the civic culture. The essence and structure of the civic culture competences are divulged in the article. These competences play an important part in the development of the civic culture education system for Russian students.
Keywords: civic culture; competency; spiritual values; dialogue; civic involvement; political system; rights; democratic liberties; responsibilities; initiative; democracy; society.
- N. N. Astafeva.*
Development self-knowing the future professional activity of students (military institutions)..... 130
 The article is devoted to the psychological and educational measures, which are orientated to the integration of external (educational) and internal (personal) processes in education of future military men. There is an attempt to organize the process of the educational assistance of individual mechanisms of self-knowing of students (military institutions). Self-knowing of students is connected with their attitude to the future professional activity. There are the theoretical aspects of self-realization and self-knowing, which are necessary for psychological assistance.
Keywords: self-knowing; values; professional activity; reflection; motivational dispositions; sense future; psychological and educational assistance; military and professional readiness.

Section V. Improvement of quality of modern school education

- N. I. Ulendeeva.*
Conditions of general educational skills formation of primary schoolchildren via mathematics..... 139
 The pedagogic conditions of primary schoolchildren general educational skills formation in studying Mathematics are described in the article. Special attention is paid to management of formation of the subject and general educational skills unity.
Keywords: General educational (universal) skills; educational logical skills; metasubject (over-subject) skills; conditions of educational logical skills formation.

- I. V. Anyanova.***
Becoming of corporate school: the answer to the time calls..... 146
 The terms «corporate education» and «corporate training» at the present stage of development of general education are specified in the article. The main principles of corporate training at school are also examined. Also in the article the author represents intrinsic characteristics of educational process model in the corporate lyceum.
Keywords: corporate education; corporate training; corporate university; corporate school; lyceum.
- M. P. Dobrynkina.***
Realization by a teacher health keeping resources in primary school educational process..... 152
 The terms «health keeping resources», «a teacher’s health keeping activity», «pupils health» are specified. The goal of health keeping resources realization is achieved only at the condition of comprehension by all school teachers their joint liability for presentation of pupil health and reception of necessary vocational training for job in this direction.
Keywords: health keeping resources; pupils’ health culture; educational process; improving school job.
- T. Yu. Kiselyova, V. A. Belovolov.***
Socio-pedagogical potential of pedagogical art therapy program “Art harmony” 156
 The pedagogical potential of art therapy is one of the applications of innovative technology. The author presents a complex program of pedagogical art therapy developed in the Regional centre of diagnostics and consultation.
Keywords: developing training; art therapy; correctional possibilities; isotherapy; music; dance; theater; bibliotherapy.
- Yu. V. Akulova.***
Development of scientific and technical creativity of Students studying Physics at the stage of school-technical college transition 165
 In this article the problem of development of students’ scientific and technical research work in the process of profile technical preparation is analysed. The article contains the results of research work devoted to the development of technical abilities of students as well as the dynamic of direction and that of the level of internal motivation of learning activity while studying physics.
Keywords: development; creativity; scientific and technical creativity; physics studying.
- A. N. Nikulnikov.***
Program’s provision of the educational process in a summer school camp condition..... 170
 The article is devoted to the program’s provision of the educational process in a summer school camp condition. Classification, the programs structure, contemporary requirements to the programs, recommendations for the program construction are presented in this article. As an example the program of the Children’s Creation Center «Sodruzhestvo» is presented (short version).
Keywords: educational process; program; object; problems; supposed results.
- Z. A. Gavrilova.***
Phenomenological analysis of the subject «creative interaction» 176
 The article’s author appeals to the analysis of the subject «creative interaction», discloses substance of this pedagogical phenomenon, distinguishes the main components of its structure, point out its role in the sphere of education.
Keywords: interaction; creative interaction; creative cooperation; collaboration; co-creation.

<i>N. A. Lyoushkina.</i>	
The theoretical and methodological basis of studying the autopsychological competence of teenagers	182
The author analyses theoretical approaches to studying autopsychological competence of a personality. According to this analysis the author defines the understanding of the notion, points on the peculiarities of autopsychological competence of teenagers.	
Keywords: autopsychological competence; readiness to self-developing; historical; acmeological; competent; individual; prognostic; system approaches.	
 <i>G. B. Petrova.</i>	
Professionals self-consciousness of an educator in the educational environment. The space-time model of development	190
The article is based on recent philosophical, psychological, and social studies of consciousness and perception of time by human-beings. It deals with the differences between your subjective time and the real time. This article runs about an original, dynamic, and dialectical model of development of professional self-consciousness which reflects its rules and mechanism.	
Keywords: professional self-consciousness; time, educational environment; model of development.	
 <i>Z. N. Ismaulova.</i>	
Use of computer technologies as a means of increase of activity of the schoolboys at lessons of mathematics	197
In work personal experience of the author is generalized and necessity of use of computer technologies for activation of learning senior classes of comprehensive schools is theoretically proved at training mathematics.	
Keywords: computer technologies; activation; a lesson of mathematics; use; increase of activity.	
 <i>N. V. Sosnovsky.</i>	
The impact of the person-centered interactions on the development of personality of pupils	202
In the article the results of diagnostics of the development of personal qualities of pupils under the influence of the person focused interaction at a lesson are analyzed. Dynamics of such personal characteristics as subjectivity in the educational process, motivation to success achievement, acceptance of humanistic values, aspiration to self-actualization is presented.	
Keywords: the person-oriented interaction; personal qualities; identity; person; subject self-update; motivation to achieve success; responsibility; value orientations.	
 Section VI. Ethnopedagogical culture in modern educational space	
<i>E. V. Golub, L. I. Pine.</i>	
Ethnic identity of teenagers as the pedagogical phenomenon (on a material of the Orenburg region)	215
This article represents the part of experimental researches in ethnic identity of teenagers in near-by borderlines of Orenburg Region. The interrelation ship of ethnic identity which depends on their location is reflected in it.	
Keywords: ethnic identity teenagers; ethnopedagogic; location; culture; traditions.	
 <i>O. P. Terehova.</i>	
N. I. Zolotnitsky's activity on education and ecological education of Chuvashs	222
In clause N. I. Zolotnitsky's activity on education of Chuvashs is considered. In the education system developed by it? Foreigners? The main things were two problems: the edition and distribution of the Chuvash books; the device of elementary schools with training on the native lan-	

guage. It had been made textbooks and books for the Chuvash schools which have served as the base of the Chuvash education and education of love to the nature.

Keywords: the teacher-educator; training and the edition of textbooks on the native language; ecological problems; national traditions; oral national creativity.

Section VII. History of the Pedagogical Theory and Practice

S. I. Kimajkin.

Orthodox idea in russian pedagogical thought on boundary XIX–XX of centuries233

In article it is stated that Russian pedagogical thought of the end XIX – beginnings XX has centuries orthodox outlook in the basis, and that the Christian pedagogics is the base of pedagogical searches of this period.

Keywords: christian pedagogics; idea of orthodox pedagogics; a way to restoration of the person; a moral problematics.

N. A. Koveshnikova.

Industrial development and artistic industrial education in russia of 19th – begining of 20th century241

This article is about specificity of formation of domestic artistic industrial education system. It shows that there was a need for «competent artist» was stimulated by the development in industry and tight competition with foreign manufacturers, but engrafted by the existence of serfdom in Russia.

Keywords: industrial production; artistic industrial education; «competent artist».

E. V. Ananina.

To the problem of the model of pedagogical assistance to senior pupils becoming prepared for professional self-determination.....248

The article proves the topicality of creating the model of pedagogical assistance to senior pupils becoming prepared for professional self-determination.

Keywords: model; pedagogical assistance; professional self-determination.

I. M. Grinevich.

Alexander’s the 1-st educational reform in standard-legal documents of the Ministry of national education.....259

The qualitative-new stage in development of domestic education has come with the beginning of XIX century. The creation in 1802 of the Ministry of national education and educational districts was promoted streamlining of management by formation; increase of the level of educational process and formation of the developed standard-legal base.

Keywords: domestic education development; streamlining of management by formation; level’s increase; formation of standard-legal base.

Section VIII. Psychological Research

K. S. Kondratyeva.

Psychological analysis of shyness266

Article is devoted to analysis of question about elaboration technique of diagnosing shyness.

Keywords: self-confidence; self-estimation methodic questionnaire.

N. I. Ayzman.

Structural and functional analysis of sexuality275

The author examines structural components of sexuality, their substantial characteristics and interrelations between them. She finds following components of sexuality: cognitive, emotional,

CONTENTS

corporal, behavioral and existential. She also defines functions of sexuality: reproductive, regulatory, sanative, adaptive, behavioral, recreational and relational.

Keywords: structural components of sexuality; sexuality functions.

Section IX. Correction pedagogics, applied psychology

T. A. Grishchenko.

Working out and realization of technology of training of visually impaired pupils to visual perception of objects of increasing degree of complexity286

The technology of training of visually impaired pupils to visual perception of objects of a growing degree of complexity and the results of its realization in the limits of correctional course «Development of visual perception» at special (correctional) school of IV kind is submitted.

Keywords: visually impaired pupils; visual perception; the technology; becoming complicated objects; effectiveness.

L. M. Safonova.

Pedagogical maintenance of social adaptation of teenagers with the expressed degree of infringement of intelligence295

In clause the theoretical substantiation of a complex of pedagogical means (didactic principles, the maintenance, methods and forms of training), teenagers promoting social adaptation with the expressed degree of intellectual backwardness, and also results of his practical realization is submitted.

Keywords: teenagers with the expressed degree of infringement of intelligence; social adaptation; pedagogical means.

L. I. Ammosova.

Pedagogical conditions of correcting sound imitation defects of bilingual children...304

The author describes pedagogical conditions of correcting sound imitation defects of bilingual children.

Keywords: speech defects; correction.

Section X. In-service training of the pedagogical staff. Management of education

S. E. Matveeva.

The management of innovative education in institutions of professional education in Republic of Tatarstan 317

The making of innovative education in institutions of professional education in Republic of Tatarstan is the most important state problem in institutions of professional education in Republic of Tatarstan. It is conditioned by the necessity of transition to more effective and mobile, social and economic life's system of civic society. Time imperative induces to look at the object that we call human capital.

Innovation of teacher's mentality and student's mentality must be the most important indicators of innovative education. The innovation of teacher's mentality is one of the most important problems of our research, it solves on the studies, while the innovation of student's mentality defines as quality's indicator of innovative education. It is almost absent in systematic educational process of our colleagues.

There are 14 educational clusters in Republic of Tatarstan and the forms of coordination of professional educations are defined in frameworks of each cluster. In frameworks of cluster the destructuralization of educational institutions is hold thus the students could enter the institution of elementary professional education, that is situated in structure of large many profiled college, and it must be in structure of educational cluster with the leading university at the head. The perspective of getting not only elementary, but secondary and higher education must be lined up.

Keywords: the motivation for promotion of innovations; the management of innovative process; indicators of innovative education; the principle of benchmarking.

L. F. Morozova.

Modeling of the educational process of training students of economic specialties for management.....325

As a social phenomenon and the concept of «training» is not identical with the «teaching students». The volume of its content goes far beyond the educational process in college, because it involves a variety of control actions, and not only the activities of mentors.

Keywords: training; process model; modeling; professional skills.

Section XI. **Education. Health. Safety**

D. F. Il'asov, J. V. Smirnova.

Valuable direction to healthy way of life and its forming in a primary school332

Valuable character of category «Healthy way of life» is shown. Valuable orientation to healthy mode of life is considered as personal education of primary school pupils. Psycho-physiological and socio-cultural features which have influence on forming of value orientation to healthy way of live are exposed.

Keywords: way of life; healthy way of life as value; a primary school pupil; ideological direction to healthy way of life (valuable orientation to healthy way of life).

E. B. Chernikova.

A healthy lifestyle of schoolchildren is the potential for the development of the educational quality338

To solve the problem of preserving, strengthening and developing of the school children health successfully, healthy life in schools should be considered as an educational system, aiming at the creation of the conditions of the developing the deliberate need in a healthy life style. Working systimatically and deliberately on the controlling the development of the motivation for the healthy life style will favour the realization of the educational, informative, social and everyday functions by the students in the optimal health conditions, and to direct the personality's activity towards the formation, preserving and strengthening personal and sociable health at all levels of the human nature.

Keywords: preservation; strenghening and development of the health of schoolchildren; a healthy lifestyle as a system education; a model of the development of motivation for a healthy lifestyle of schoolchildren.

S. A. Dneprov, V. P. Krasilnikov.

Pedagogical heritage of development impellent Activity in preservation Radical small people of Western Siberia346

The article was prepared on the basis of the materials received in ten ethno-pedagogical expeditions (1990–2006) in places of residing of the indigenous of the West Siberia. As result of ethno-pedagogical expeditions identified the basic means were pedagogical legacy and property of physical activities. The pedagogical legacy of physical activity had more than hundred traditional games and competitions. The use of traditional games and competitions will allow enriching considerably the spiritual life not of the indigenous, but also other peoples of the Western Siberia and whole Russia.

Keywords: pedagogical legacy; pedagogical property; physical activities; traditional games and competitions.

<i>A. A. Artemev.</i>	
Organizational – pedagogical conditions of physical culture improving work in children’s improvingly – the educational center	354
<p>The state of health of rising generation of Russia not only causes alarm, but also becomes threat of national safety of the country. In spite of the fact that a plenty of the recommendations, devoted to ways of the organization health of saving up activity in general educational establishments recently has been developed, in the literature is individual there are recommendations on the organization health of saving up activity in the children’s improvingly-educational centers (camps). Organizational-pedagogical conditions promoting high-grade use of opportunities and resources of the children’s improvingly-educational centers are not revealed.</p> <p>Keywords: health saving up activity of educational establishments; physical culture improving work in structure health of saving up activity; organizational-pedagogical conditions of physical culture improving work.</p>	
<i>M. M. Kuvaeva.</i>	
Future teacher of technology and entrepreneurship components of readiness to using health saving methods in education	364
<p>The paper is dedicated to the problem of future teachers of technology and entrepreneurship readiness to using health saving methods in education and defined readiness in the form of system with three components.</p> <p>Keywords: component; readiness; teacher of technology and entrepreneurship; health saving methods in education.</p>	
Section XII. Reflections and Discussions	
<i>G. V. Panasenko.</i>	
Formation of person’s qualities	371
<p>The problem of person’s development is priority today, in modern headily changeable socio-economic conditions of development of Russian society. In the research of this problem we pay attention on process of vocational formation of person’s qualities.</p> <p>Keywords: formation; person’s; qualities.</p>	
<i>N. M. Edwards.</i>	
The task of researchers’ preparation for integration to the global research area in the context of conditions governing their professional activities	378
<p>Need for researchers’ preparation for integration to the global research area is caused by up-to-date globalization-driven circumstances and conditions often defined as «academic capitalism». This article undertakes an attempt to determine the nature of the new conditions impacting upon the researcher and his or her preparation to international research cooperation.</p> <p>Keywords: «academic capitalism»; researcher’s training; poly-paradigmality; poly-functionality; poly-cultural communication; andragogics; global research area.</p>	
<i>A. S. Valeev, G. R. Tujsina.</i>	
Vocational training of the future teacher of technology and business in the developing information-educational environment of high school.....	384
<p>In work questions of the organisation of the developing information-educational environment are considered by preparation on a speciality «Technology and business».</p> <p>Keywords: the developing information-educational environment; vocational training; the future teacher of technology and business.</p>	
Rules of registration of papers	394

РАЗДЕЛ I
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.1.(072)

Рягин Сергей Николаевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета, Почетный работник общего среднего образования РФ, ryagin_sn@mail.ru, Омск

**НОВЫЕ АСПЕКТЫ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА
К ИЗУЧЕНИЮ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО
И ВЫШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ**

Ryagin Sergey Nikolaevich

Cand. Sc. (Education), lecturer of Pedagogical professorate of Omsk Pedagogical State University, Honorary member of General Secondary Education of Russian Federation, Omsk, ryagin_sn@mail.ru, Omsk

**NEW ASPECTS OF COMPLEX APPROACH TO RESEARCH
OF SUCCESSION OF GENERAL SECONDARY AND HIGHER
PROFESSIONAL EDUCATION UNDER CONDITIONS
OF SYSTEM CHANGES**

В России до 2020 г. предполагаются кардинальные изменения сложившейся системы непрерывного образования, переосмысление роли отдельных ее элементов (общее, профессиональное, постпрофессиональное и дополнительное образование) в направлении обеспечения доступности и инновационности качества образования [5].

В условиях системных изменений актуализируется проблема преемственности – «...**объективная необходимая связь между новым и старым в процессе развития**» [9]. Согласно философии преемственности, любое развитие можно представить как смену состояний развивающегося объекта, однако основное содержание процесса составляют существенные изменения в строении. Функционирование – есть движение в состояниях одного и того же уровня, связанное лишь с перераспределением элементов, функций и связей в объекте.

Конкретизируя понятие «преемственность» в педагогической науке (С. Я. Батышев, В. С. Безрукова, А. В. Даринский, Ю. А. Кустов, А. А. Кыверялг, М. И. Махмутов, Д. С. Ягафарова), определим ее как процесс, обеспечивающий непрерывное образование человека при переходе с одного этапа развития на другой. В предлагаемой статье рассмотрим проблему преемственности, обеспечивающую переход личности от общего

среднего к высшему профессиональному образованию в условиях системных инновационных изменений отечественного образования.

Анализ проведенных исследований проблемы преемственности общего и высшего профессионального образования *позволил выявить три направления ее изучения*, которым уделяется большое внимание в педагогической науке и практике.

Первое направление предполагает *совершенствование общеобразовательной подготовки школьников посредством профилизации* к последующей учебе в учреждениях высшего профессионального образования (Г. В. Андерсон, В. А. Раутен, Е. В. Журавлева, И. Е. Брякова, Л. О. Филатова, Е. В. Щелькова, Н. Ю. Югова). Такой подход, на наш взгляд, имеет определенные ограничения, так как не всегда опирается на теорию развития личности, поэтому предполагает лишь формальные социально-педагогические приоритеты, соответствующие требованиям высшего профессионального образования. В русле этого направления осуществляется *профилизация старшей школы*, обеспечивающая осознанный выбор и реализацию субъектом (старшеклассником) индивидуального образовательного маршрута в старшей школе. Теоретико-методологические основы концепции профильного образования закладываются в работах А. В. Баранникова, В. А. Болотова, В. И. Блинова, О. Б. Даутовой, М. П. Гурьяновой, А. Г. Каспржака, Н. А. Криволаповой, А. А. Кузнецова, И. И. Колисниченко, С. С. Кравцова, К. Г. Митрофанова, Н. В. Немовой, Т. Г. Новиковой, А. А. Пинского, С. А. Писаревой, А. А. Петрусевича, Т. И. Пуденко, Е. Л. Рачевского, А. П. Тряпициной, И. Д. Чечель, С. Ф. Хлебуновой и др.

Второе направление касается, прежде всего, *совершенствования образования в высшей школе*, основанное на тактике коррекции знаний, умений, навыков, компетентностей, ценностных отношений студентов, с которыми они приходят в учреждения высшего профессионального образования из школы. Высшее профессиональное образование выполняет компенсаторную функцию, в результате которой адаптация студентов к высшему профессиональному образованию осуществляется в ущерб специализированной подготовки за счет общеобразовательной (А. П. Владиславлев, А. Б. Гергиевский, А. В. Даринский, Н. Э. Касаткина, А. М. Новиков, Н. Н. Савельева, Н. А. Шайденко). Реализация данного направления осложняется процессами *реформирования системы высшего профессионального образования* в России в русле Болонского процесса, предполагающего интернационализацию образования посредством создания единого европейского образовательного пространства, диверсификацию высшего образования на бакалавриат и магистратуру, переход к индивидуализированному образованию на основе кредитной системы, развитие академической мобильности, создание инновационного контроля качества. Идет теоретическое осмысление инновационных изменений высшего профессионального образования в трудах И. А. Горлинского, В. Б. Касевич,

В. А. Садовниченко, В. А. Козырева, В. А. Лукичевой, И. В. Муриной, В. М. Филлиппова, А. П. Тряпициной, Н. В. Чекалевой и др.

Очевидно, что для развития представлений о преемственности **необходимо комплексное направление исследования преемственности в инновационной системе образования**, которое с одной стороны обеспечивало бы целенаправленное развитие личности обучаемых, с другой адаптацию их к изменившимся социальным и экономическим условиям, удовлетворять не только индивидуальные и общественные потребности, но и потребности государства в подготовке академически мобильного, квалифицированного специалиста на основе сложения сил высшей профессиональной и общеобразовательной школы.

Рассмотрим методологию комплексного подхода на рубеже XX–XXI вв. Комплексный подход отражает направления взаимосвязи общего среднего и высшего профессионального образования по «вертикали» системы непрерывного образования посредством **магистральных сквозных линий содержания и организации педагогического процесса**, пронизывающих как общее среднее, так и профессиональное образование.

Ю. А. Кустов [2] рассматривает в качестве основы преемственности следующие **магистральные сквозные линии содержания и организации педагогического процесса**: оптимизация, профессиональная ориентация, воспитание положительной целевой установки на учебный и общественно-полезный труд, развитие навыков самообразования, согласованность в содержании, формах и методах обучения и воспитания.

В. С. Леднев [3] предложил **принцип двойного вхождения базисных компонентов содержания образования** в систему непрерывного образования. Это означает, что каждый из компонентов входит в содержание общего и профессионального образования дважды: во-первых, в качестве основной магистральной «сквозной» линии преемственности, во-вторых, выступает в качестве одного из основного содержания ступени образования.

Общее среднее образование рассматривается с одной стороны как сквозная линия всей системы непрерывного образования, с другой как общеобразовательная подготовка человека, предшествующая профессиональной подготовке. Реализация общеобразовательной подготовки как магистральной сквозной линии, потребовало введение в учебный план учреждений профессионального образования дополнительных общеобразовательных дисциплин, вызывая перегрузку, уменьшение количества часов на специализированные предметы.

Профессиональное образование, в свою очередь, также с одной стороны рассматривается как сквозная линия системы непрерывного образования с другой как профессиональная подготовка. Профессиональная подготовка на уровне общего среднего образования получила название общетрудовая или политехническая подготовка: знакомство учащихся с научными законами, лежащими в основе материального производства; выработка у учащихся умений применять полученные знания в различных областях производства;

основательное овладение учащимися навыками обращения с простейшими орудиями производства; подготовка учащихся к общетрудовой деятельности, сознательному выбору профессии и овладению специальностью.

Проблема преемственности общего и высшего профессионального образования была дополнена на основе **компетентного подхода в образовании** (В. А. Болотов, И. А. Зимняя, Т. М. Ковалева, И. Д. Фрумин, Л. В. Хуторской, А. П. Тряпицына, П. Г. Щедровицкий, Б. Д. Эльконин, Е. А. Ямбург).

А. В. Хуторской показал применение компетентного подхода как фактора развития преемственности школьного и вузовского содержания образования. Он вводит понятие **«образовательной компетенции»**, которую рассматривает как «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности» [4].

Образовательные компетенции рассматриваются как интегративные результаты, на основе которых можно судить об эффективности преемственности. Образовательные компетентности, которые являются основным результатом общего среднего образования получили название – ключевые компетентности. Ключевые компетентности – готовность к решению социальных и личностных проблем являются значимым результатом для общеобразовательной школы.

Образовательные компетентности как результат профессионального образования получили название – профессиональные компетентности. Профессиональная компетентность – готовность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей, сформированных ключевых компетентностей.

Системные изменения образования в соответствии с моделью 2020 требуют дополнительных исследований в русле комплексного подхода к изучению преемственности. Обобщая инновационные представления, связанные с преемственностью общего среднего и высшего профессионального образования, выделяем два проблемных направления:

– создание многомерного, поливариативного образовательного пространства, позволяющего субъектам (школьникам и студентам) выстраивать индивидуальный образовательный маршрут для реализации личностного потенциала в соответствии с возрастными особенностями и потребностями. Индивидуальные образовательные маршруты отражают идею индивидуализации как движущей силы развития способности к самоопределению, как фактора самообразования, связанного с порождением опыта самоопределения, персонализированного, персонифицированного образования. Под **индивидуальным образовательным маршрутом** понимаем персональный путь реализации личностного потенциала каждого старшекласс-

сника и студента. В системе общего среднего образования индивидуальный образовательный маршрут формируется, а в системе высшего профессионального образования получает развитие, дополняется новыми аспектами;

– формированием и развитием академической мобильности личности, которая позволит эффективно воспользоваться субъекту инновационным образовательным пространством. Если **мобильность** (от латинского *mobilis* – подвижный), обозначает подвижность, способность к быстрому передвижению, действию, то **академическая мобильность** рассматривается нами как готовность обучающегося выстраивать и реализовывать индивидуальный образовательный маршрут в условиях многомерного поливариативного пространства в зависимости от возрастных особенностей и потребностей.

Очевидно, комплексный подход к преемственности общего среднего и высшего профессионального образования, на современном этапе развития педагогической науки и практики, целесообразно дополнить новыми аспектами в отношении сквозных магистральных линий преемственности.

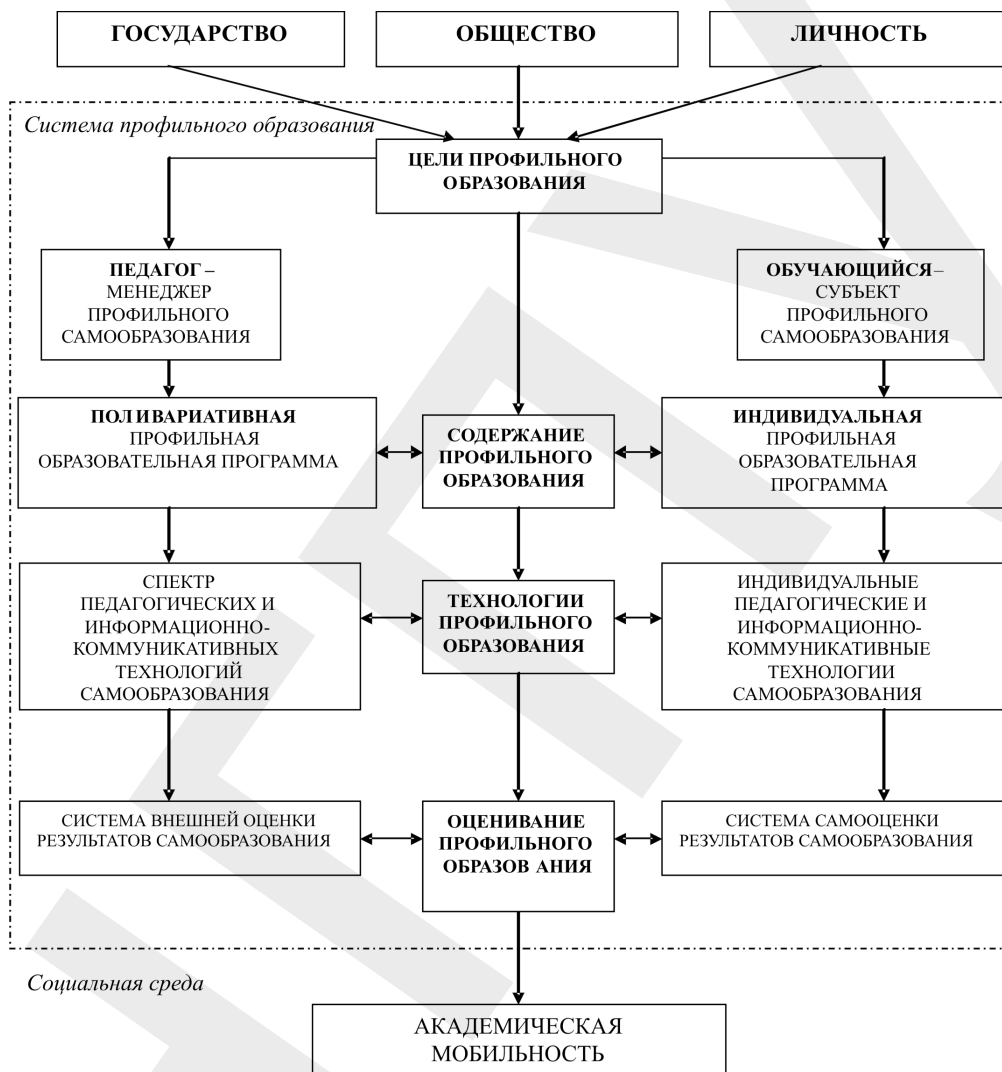
Известно, что будущее и прошлое в связях развития присутствуют на равных правах с настоящим. Необходимо усмотреть в сегодняшнем состоянии нелинейной системы те фрагменты, в которых процессы сейчас протекают так, как они шли во всей системе в прошлом, и те фрагменты, в которых процессы сейчас идут так, как они будут идти во всей системе в будущем. Так, в системе общего среднего образования реализуется профильное образование, которое будет перспективным нововведением, если станет основной магистральной линией преемственности общего среднего и высшего профессионального образования. Для этого необходимо провести обобщение инновационных процессов в системе общего и профессионального образования, переосмыслить сущность и дополнить сложившиеся представления о профильном образовании, приложить к нему принцип двойного вхождения.

Выделение профильного образования в отдельный компонент, методом абстрагирования, позволяет правомерно выделять общеобразовательный и профессиональный компоненты.

Для чего необходимо выделять профильное образование в отдельный компонент образования? Дело в том, что академическая мобильность не является основным результатом и классического общеобразовательного, и профессионального компонентов образования. Общеобразовательный компонент по своей сути направлен на формирование основ человеческой культуры, рассматривает слишком широкий спектр проблем, поэтому проблемы академической мобильности не могут стать доминирующими. Профессиональный классический компонент образования предполагает специализированную подготовку, поэтому проблемы академической мобильности уже по сути ему противоречат.

В нашем исследовании **профильное образование** рассматриваем как особый интегративный компонент образования, пронизывающий как общее

среднее, так и высшее профессиональное образование, направленный на персональное (индивидуальное) формирование академической мобильности в условиях поливариативного образовательного пространства. В обобщенном виде система профильного образования представлена на рисунке.



Система профильного образования как магистральной линии преемственности общего среднего и высшего профессионального образования

Развивая представления компетентного подхода к преемственности общего среднего и высшего профессионального образования на основе профилизации, в качестве основных интегральных целей-результатов профильного образования определяем **профильные компетентности**, которые существенно отличается от ключевой и профессиональной компетентностей, но формируются во взаимосвязи с ними. *Профильные компетентности* – особые результаты профильного образования, позволяющие

оценить уровень академической мобильности субъектов образования в условиях поливариативного образовательного пространства.

К основным профильным компетентностям относим:

– **карьерная компетентность** – готовность к выстраиванию и реализации профессиональной карьеры, выбору места, методов и форм получения необходимого образования;

– **профильно-познавательная компетентность** – готовность к профильному самообразованию;

– **метапредметная компетентность** – готовность самостоятельному изучению профильного предмета;

– **исследовательская компетентность** – готовность к проведению исследований различного уровня в рамках профильного курса и смежной области;

– **командная компетентность** – готовность к работе с людьми в команде при решении проблем связанных с профильным курсом, смежными областями.

Профильные компетентности как инновационные результаты лежат в основе проектирования профильного образования: содержания образования, форм и методов, способов оценивания результатов.

Профильное содержание образования на уровне теоретических представлений, с одной стороны предполагает **метапредметный характер**, с другой **расширенный и (или) углубленный предмет изучения – профильный предмет в общем среднем образовании и профильная дисциплина в высшем профессиональном образовании.**

Профильным предметом в общем среднем образовании является предмет повышенного уровня образования, выбранный в соответствии с интересами школьника. В высшем профессиональном образовании профильным предметом (дисциплиной) является предмет, закладывающий теоретические основы профессиональной деятельности.

Метапредметное содержание направлено на формирование профильных компетентностей, профильное предметное содержание направлено на развитие интереса к предмету, приложение метапредметного содержания, создание основы для формирования профессиональной компетентности.

Рассмотрим содержание профильного образования на уровне образовательной программы. Разработка индивидуальной профильной образовательной программы основана на идеи о том, что стандарт образования может быть достигнут различными путями, выбор пути зависит от особенностей конкретного обучающегося, а сама образовательная программа, обозначая индивидуальный маршрут продвижения школьника или студента в образовании, ориентирует педагога на проектирование профильной образовательной программы под конкретные условия.

Для того, чтобы содержание профильного образования удовлетворяло образовательным потребностям школьников и студентов, а, следовательно, обеспечивало возможности в построении **индивидуальной образователь-**

ной программы, оно должно быть представлено в **профильной образовательной программе** поливариативно. Для того, чтобы обеспечить поливариативность профильная дисциплина (предмет) подразделяется в учебном плане на базовые курсы и курсы дополнительного образования.

Базовые профильные курсы отражают обязательный минимум государственного стандарта по предмету и представлены конкретными разделами, темами. Индивидуализация изучения обязательного курса заключается в выборе способа изучения предмета (образное или логическое, энциклопедическое, ознакомительное, углубленное или расширенное изучение); определение логики ее изучения, оптимальные формы и темпы обучения; применять те способы учения, которые наиболее соответствуют его индивидуальным особенностям; рефлексивно осознавать полученные результаты, осуществлять оценку и корректировку своей деятельности.

Профильные курсы дополнительного образования (элективные и факультативные курсы) отражают содержание образования, которое расширяет и углубляет содержание инвариантных курсов. Они являются обязательными курсами профильной образовательной программы по выбору. Профильная образовательная программа устанавливает их количество, время проведения.

Включение метапредметного содержания образования, направленного на формирование и развитие профильных компетентностей, может осуществляться тремя способами:

– в поливариативный образовательный план включаются профильные курсы с включением в них интегративного содержания. Такой вариант затрудняет формирование и развитие профильных компетентностей на практике, так как дидактические цели становятся двухплановые: с одной стороны формирование ЗУНов, с другой интегративных знаний, направленных на формирование компетентностей;

– включение в учебный план интегративных профильных курсов. Такой вариант включения интегративного содержания, с одной стороны, позволяет эффективно формировать профильные компетентности с другой стороны, обеспечить их развитие посредством профильных и элективных курсов. Недостатком этого варианта является увеличение времени, отводимого на аудиторную работу;

– включение в учебный план интегративных элективных или факультативных курсов также как и во втором варианте позволяет эффективно формировать профильные компетентности, развивать их в профильных и элективных курсах. Недостатком является тот факт, что обучающийся может в силу объективных и субъективных причин не выбрать необходимый курс.

Необходимо отметить, что профильная поливариативная образовательная программа, должна отражать процедуру построения индивидуальной профильной образовательной программы.

Технология базовых и дополнительных профильных курсов имеет следующие особенности: предполагает процедуру конкретизации профильной индивидуальной образовательной программы на уровне учебного курса. Для этого содержания курса подразделяют на учебные модули.

В каждом учебном модуле различают следующие элементы:

- **информационный ввод**, который осуществляет педагог различными способами в зависимости от особенностей содержания, уровня подготовленности обучающихся и их индивидуальных образовательных предпочтений. Этот компонент направлен на формирование знаний;

- **семинарские и лабораторно-практические занятия**, используя разнообразные формы и методы. Этот компонент направлен на формирование умений, навыков, компетентностей;

- **самостоятельная работа** в рамках модуля предусматривает работу с литературой, с компьютерными программами и электронными учебниками, рабочими тетрадями и т. д. Самостоятельная работа обеспечивает расширение и углубление знаний, использование различных форм и методов для формирования умений и компетентностей;

- **итоговый контроль**, является основным при определении образовательных результатов.

Предметом оценочной деятельности выступает достижение планируемых профильных предметных, метапредметных и личностных результатов, а оценочные процедуры могут осуществляться рядом лиц, профессионально заинтересованных в выявлении того или иного аспекта достижения планируемых результатов.

Под **профильными предметными результатами** образовательной деятельности понимается усвоение обучающимися конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках отдельного профильного предмета, – знаний, умений и навыков, опыта решения проблем, опыта творческой деятельности.

Под **метапредметными результатами** понимаются освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных курсов способов деятельности, лежащих в основе формирования и развития профильных компетентностей.

Под **личностными результатами** понимается сформировавшаяся в профильном образовании системы ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам профильного образования, самому профильному образованию и его результатам.

Профильное образование в системе общего и высшего профессионального образования имеет как общие основы, так и специфические, отражающие возрастные особенности субъектов образования.

К особенностям профилизации общего образования относим:

- организация предпрофильной подготовки;

- система формирования профильных компетентностей на основе ключевых;

– сетевая институциональная организация.

К особенностям профилизации высшего профессионального образования относим:

– развития профильных компетентностей в условиях зачетной (кредитной) системы;

– система формирования профессиональной компетентности на основе ключевых и профильных у бакалавров и магистров;

– различие в формировании профессиональной компетентности на основе профильных компетентностей у бакалавров и магистров;

– факультетская институциональная организация.

Основными критериями, определяющими эффективность преемственности общего профильного и высшего профессионального образования являются:

– уровень развития академической мобильности;

– качество образования школьников и студентов;

– готовность педагогов и руководителей общеобразовательных учреждений, муниципальных образовательных систем к реализации профильного образования;

– готовность педагогов и руководителей высшего профессионального образования осуществлять профилизацию;

– степень удовлетворенности субъектов общего и высшего профессионального образования качеством образования.

Итак, в условиях реформирования системы непрерывного образования, необходимо рассматривать профильное образование как сквозную магистральную линию преемственности, отражающей инновации как в общем, так и в профессиональном образовании.

Библиографический список

1. **Концепция** профильного обучения на старшей ступени общего образования [Текст]: Нормативно-методические материалы Минобразования России // Дидакт. – 2002. – № 5.

2. **Кустов, Ю. А.** Преемственность в системе подготовки технических специалистов [Текст] / Ю. А. Кустов // Под ред. А. А. Кыверялга – Саратов: Изд. Саратовск. Университета, 1982 – 274 с.

3. **Леднев, В. С.** Содержание образования: сущность, структура, перспективы [Текст] / В. С. Леднев. 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.

4. **Основы** обучения. Дидактика и методика [Текст]: учебное пособие для студ. высш. учебных заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.

5. **Российское** образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях [Текст]: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1–3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьмина. И. Фрумина; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.

6. **Рягин, С. Н.** Стратегия развития старшей школы на основе интеграции педагогического и экономического знания [Текст] / С. Н. Рягин // Сибирский педагогический журнал (г. Новосибирск). – 2008. – № 12.
7. **Рягин, С. Н.** Проектирование сетевой модели профильного обучения и предпрофильной подготовки [Текст]: монография / С. Н. Рягин. – Омск: ИРООО, 2007. – 213 с.
8. **Рягин, С. Н.** Проектирование содержания профильного обучения в современной школе [Текст]: монография. / С. Н. Рягин. – Омск: ООИПКРО, 2003. – 155 с.
9. **Философский словарь.** – М., 1980. – С. 293.

УДК 371.302.3

Глушков Валерий Федорович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры физики, Сибирский государственный университет путей сообщения, j_sib@ngs.ru, Новосибирск

Сухарев Евгений Михайлович

Кандидат технических наук, доцент кафедры физики, Сибирский государственный университет путей сообщения, j_sib@ngs.ru, г. Новосибирск

**МЕТОД РАЗМЕРНОСТЕЙ КАК СРЕДСТВО
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЕМЫХ**

Glushkov Valerii Fedorovich

Doctor of pedagogical sciences, professor of physics Siberian Transport University, j_sib@ngs.ru, Novosibirsk

Sukharev Eugene Mikhailovich

Candidate of technical, associate professor of physics, Siberian Transport University, j_sib@ngs.ru, Novosibirsk

**METHOD OF DIMENSIONS AS A MEANS OF PERFECTION
OF VOCATIONAL TRAINING**

Целью изучения физики в техническом вузе является создание основы теоретической подготовки будущего инженера как технически грамотного, творчески активного специалиста, обладающего целостным подходом к решению поставленных задач и современным мировоззрением. Будущий инженер должен уметь рассуждать, находить ответы на проблемные вопросы, глубоко разбираться в сути рассматриваемых явлений. Изучение физики развивает умение анализировать реальную техническую систему,

находить адекватную ей модель для теоретического расчёта и осмысления полученного результата [1]. Одним из действенных критериев истинности являются методы, основанные на анализе размерностей. Однако в вузовских курсах физики этому важнейшему вопросу уделяется мало внимания. Часто методом размерностей решаются сложные задачи, для которых аналитическое решение отсутствует или его получить очень трудно. Основы теории метода могут быть изложены на базе школьной физики, доступно для школьника, обучающегося по стандартной программе.

Если представить себе физику в виде тверди, покоящейся на трёх китах, то анализ размерностей, безусловно, является одним из этих китов. Физика – наука о закономерностях природы, её законы имеют фундаментальный характер. Применяемые в физике методы изучения окружающего мира могут быть перенесены в смежные науки, технические приложения и даже в те науки, которые традиционно относят к далёким от физики.

Специалист, обладающий универсальным подходом, способен к решению задач из различных областей техники, в дальнейшем он без особых проблем сможет сменить направление деятельности, переквалифицироваться, например, из инженера в экономиста.

Современный инженер должен уметь решать не только и не столько стереотипные задачи, в его багаже знаний и умений должен занять прочное место навык решения диагностических и поисковых задач. Любой объект представляет собой единство качества и количества. Если под объектом понимать значение физической величины, понимаемой как характеристики явления, либо результат, то размерность можно рассматривать как проявление качества объекта. Качество отражает устойчивое взаимоотношение составных элементов объекта, которое характеризует его специфику, дающую возможность отличать один объект от других. Численное значение какой-либо физической величины имеет смысл только с указанием размерности. Поэтому развитие умения анализировать размерности является одним из наиболее важных навыков при изучении курса физики.

Внедрение метода размерностей как одной из составляющих курса физики в школах и вузах давно уже обсуждается специалистами, однако на практике наблюдается абсолютно противоположная картина. И пожелание, авторов работы [4] «для школьника метод должен стать следующим шагом после замечательных книг Я. И. Перельмана», высказанное 34 года назад, по-прежнему остаётся пожеланием. С другой стороны, профессионально работающие физики считают метод размерностей своим обычным инструментом, свидетельством чего являются многочисленные монографии и учебники по различным разделам теоретической физики [3; 4; 5].

В школьном курсе физике методом размерностей часто лишь проверяют правильность полученного в задаче ответа. К сожалению, это ограниченное рассмотрение столь мощного, интересного, универсального и красивого метода превалирует и в вузах. Можно только удивляться тому, что рассмотрение анализа размерностей приводится в курсах технических вузов физики

на одном-двух очень простых примерах, и то лишь в некоторых учебниках. Несколько специализированных книг, изданных в последней четверти XX в., вряд ли могут быть рекомендованы для изучения студентами технических специальностей без адаптации.

Метод размерностей входит в качестве составного элемента в курсы различных физико-математических лицеев, классов, летних школ, он регулярно обсуждается на страницах журнала «Квант», который можно считать дополнительным учебным пособием для дистанционного обучения продвинутых школьников.

Однако для основного контингента обучающихся в школах, колледжах и вузах он пока недоступен. Как показывает практика проведения занятия с абитуриентами, практически все школьники обладают базовыми знаниями о единицах измерения и размерностях физических величин и способны, при грамотном руководстве и соответствующем методическом обучении усвоить основные положения метода размерностей.

Возможно, представление об использовании этим методом только высококвалифицированными специалистами затрудняет его повсеместное широкое использование в учебном процессе и последующей практической производственной деятельности инженера. К тому же, метод размерностей в силу своей математической простоты доступен для освоения школьниками.

Представляется более отвечающим требованиям современной подготовки инженерных кадров другой подход, в котором о методе размерностей говорилось бы в каждом разделе общего курса физики, рассмотрение большей части теоретических вопросов начиналось бы с рассмотрения размерностей величин, существенных при изучении различных явлений. Учитывая важность теории размерностей и моделирования для решения задач экспериментального характера [1; 3], такой курс мог бы содержать многочисленные примеры, доступные для понимания любому студенту первого курса. Такой подход ценен ещё и тем, что позволяет проводить анализ задач, пользуясь базовыми школьными знаниями и соображениями здравого смысла, что, безусловно, развивает грамотность и интуицию будущего инженера. Реализация изучения анализа размерностей в курсе общей физики должна быть основана на унифицированной методической базе, подкрепленной методическими пособиями, учебниками, содержащими задачи разной степени сложности.

При рассмотрении метода размерностей следует отметить его ограниченность, так как он позволяет получить качественную зависимость физических величин. Понятно, что это – обратная сторона универсальности и относительной математической простоты метода. Грамотное, умелое использование метода размерностей должно сочетаться с таким же умением анализировать сущность явлений, создавать адекватную их теоретические модели, применять различные математические методы.

В школах и вузах метод размерностей используется обычно только в курсах физики, однако его можно применять практически везде, где есть

закономерности и величины с единицами измерения, например, в курсе геометрии. В последнее время физические методы теоретического анализа активно переносятся в науки, традиционно считающимися далёкими от физики, в том числе в экономику. Это в полной мере относится к методу размерностей. Расширение диапазона применения метода размерностей с использованием примеров из разных наук расширяет кругозор учащихся, показывает им возможность различных подходов к изучению природы. Использование метода размерностей как существенной составляющей курса общей физики может стать одним из путей улучшения и модернизации процесса обучения.

Метод размерностей может изучаться как составляющая общего курса физики, так и в качестве отдельного элективного или специального курса. Оба варианта могут быть применены при разработке технологии поэтапного формирования инженерной и мировоззренческой культуры в техническом вузе. В книге П. Бриджмена [4, с. 7] отмечается: «Очевидно, что пришло время для упорядочения метода, для представления его в такой форме, которая была бы доступна не только искушенному и опытному исследователю, но и начинающему научному работнику». Можно добавить, что уже наступило время, чтобы этот метод был доступно не только начинающему научному работнику, но и будущему инженеру и технику. Представляется, что постепенное формирование у студентов понятия о методе размерностей и приобретение ими навыков его использования может быть осуществлено в течение двух учебных семестров.

В 2007–2009 гг. одним из авторов проводилась апробация элективного курса «Анализ размерностей в физике и технике» в Сибирском государственном университете путей сообщения при изучении физики студентами специальностей «Строительство железных дорог», «Автомобильные дороги и аэродромы» и при изучении курса «Концепции современно естествознания» студентами специальности «Бизнес-информатика». В начале изучения курса физики, начиная с основ механики, все вновь изучаемые физические явления анализировались с точки зрения измеряемых характеристик и размерностей соответствующих величин. С целью более глубокого усвоения материала было подготовлено методическое пособие, в котором разобрано около 50 примеров из различных разделов физики. В качестве одного из обязательных экзаменационных требований также было включено умение как минимум проверять размерность полученных ответов. Для наиболее успешных студентов – применять анализ размерностей для получения качественных зависимостей. Изучаемый материал был сгруппирован в соответствии следующими разделами: краткие теоретические сведения по методу размерностей, кинематика, динамике и теории колебаний, молекулярная физика и термодинамика, электричество и магнетизм, квантовая и ядерная физика, гидродинамика и гидротехника, гидродинамика и гидротехника, различные задачи техники и естествознания. Особо отмечались те задачи, которые допускают точное аналитическое решение (в этих случаях предлагалось его

найти) и те, для которых точное решение либо отсутствует, либо оно требует привлечения дополнительных сведений, выходящих за рамки школьной и вузовской программы. Тексты задач составлялись таким образом, чтобы у учащихся была возможность обдумать характер явления, наиболее существенные величины, причины того или иного физического процесса. То же самое касается используемых в задаче терминов: студент, читающий условие задачи должен понимать, что речь идёт о процессах и явлениях, которые можно часто встретить и наблюдать в повседневной жизни.

Например, по кинематике предлагались следующие задачи: автомобиль, затормозив, проехал некоторое расстояние, нужно выяснить влияние скорости движения автомобиля на длину тормозного пути. Существенно здесь упоминание о тормозном пути (а не просто о пройденном пути), это термин, который у всех на слуху, смысл и происхождение его понятны без дополнительных пояснений. С другой стороны, это задача, рассмотренная почти в любом школьном учебнике или задачнике на самом первом этапе обучения физике. Многие школьники помнят формулу связи скорости, ускорения и пройденного пути наизусть. Метод размерностей в данной задаче получается формула, которая отличается от известной из школьного курса кинематики только отсутствием числового множителя. Данный факт, как отмечается в [4] и [6], является проявлением общей закономерности. Уже на этом простом примере школьники и студенты могут увидеть важность, красоту, сильные и слабые стороны метода размерностей.

При рассмотрении решения классической задачи о периоде колебаний математического маятника особый акцент был сделан на подобии колебаний различной природы на этом примере также обсуждалось важное понятие теории подобия и моделирования – критерий физического подобия.

При рассмотрении задачи о движении материальной точки без начальной скорости под действием постоянной силы была получена формула, которую можно представить в виде записи второго закона Ньютона. Это очень важный момент, поскольку учащиеся могут задуматься о том, что методом размерностей можно, оказывается, выводить фундаментальные законы. Таким образом, студенты и школьники подводятся к пониманию, что размерность – это нечто большее, чем просто знание качественной меры величины и анализ размерностей может привести к качественному скачку в понимании какого-либо явления. На языке, приближенном к техническим приложениям, это может означать, в том числе и создание новых технических принципов, механизмов и устройств. Последующий анализ решения этой задачи с преподавателем, позволяет продолжить обсуждение понятия подобия явлений на другом достаточно простом примере.

Момент инерции изучается обычно в высшем учебном заведении, иногда в курсах физики специализированных классов и школ. При этом вычисление момента инерции даже в простейших случаях для тел симметричной формы проводится с применением интегрирования. Однако при всей методической важности и устоявшихся традициях такого подхода, альтернатива также

имеет право на существование. В данном случае, конечно, речь идёт о методе размерностей. Изложение здесь может вестись в таком порядке. Сначала поясняется, что момент инерции можно оценить, зная массу и характерный размер. Тогда соображения размерности дают формулу для связи момента инерции, массы и характерного размера: $I \sim mR^2$ (m – масса, R – характерный размер), знак « \sim » означает равенство с точностью до постоянного безразмерного коэффициента. Для тел симметричной формы (окружность, круг, сфера, равносторонний и равнобедренный треугольник, квадрат, куб) характерный размер определяется очевидным образом. При обсуждении задачи на этом этапе важно подчеркнуть, что выведенная формула имеет универсальный характер. Иными словами, применения сложных математических методов выведена достаточно общая закономерность, при этом важно также довести до понимания обучающихся, что безразмерный коэффициент, оставшийся за рамками решения близок к единице и подтвердить это сравнением в конкретных случаях с известными точными формулами. В этой задаче можно использовать свойство симметрии и подобия для нахождения точной формулы. То есть в данном случае метод размерностей позволяет в сочетании с дополнительными соображениями получить точную формулу.

Получаемые методом размерностей соотношения верны только в качественном смысле. Однако путём введения дополнительных размерностей можно получать точные количественные соотношения. Это можно показать примере задачи о движении тела, брошенного горизонтально, в поле тяжести.

При изучении темы «Молекулярная физика и термодинамика» одна из основополагающих формул, связывающая давление идеального газа со скоростью его молекул может быть выведена методом размерностей. Конечно, нужно обращать внимание на то, что присутствующая в выведенной формуле скорость – это некоторая характерная скорость. В данном случае точный вывод формул связан с достаточно длительными математическими рассуждениями, которые могут затенить физический смысл рассматриваемого явления. Предварительный анализ методом размерностей здесь можно рекомендовать как иллюстрацию быстрой оценки связи существенных для данного процесса величин между собой. Учащийся также может понять на этом примере, что точную формулу он всегда сможет восстановить, если воспользуется методом размерностей и будет помнить численный коэффициент.

При выводе формула, связывающей длину свободного пробега молекул и их характерный размер можно обратить внимание учащихся на то, что осуществляется попытка связать величины одинаковой размерности, которая при стандартном подходе обречена на провал. Следовательно, нужно сделать так, чтобы эти величины стали бы разнородными, обладающими разными размерностями. Это достигается введением дополнительных размерностей для продольных и поперечных длин – приёмом, который отсутствует в школьном курсе физики, но весьма прост, поучителен и универсален. Как

показала практика обучения, при некотором навыке учащийся способен его увидеть в задачах различной тематики.

Анализ технической проблемы можно рассмотреть на таком примере: «Найти максимальное значение напряжённости и индукции магнитного поля, достижимые в лабораторных условиях, исходя из того, что материал установки может нагреться и расплавиться». Ясно, что в данной формулировке точное решение отсутствует в принципе. Однако метод размерностей делает задачу вполне решаемой даже для школьника. Важность такого типа задач усиливается их технологической составляющей и возможностью апеллировать к здравому смыслу, а также сравнивать численные оценки со справочными данными.

Теорема Гаусса для напряжённости электрического поля традиционно рассматривается в высшей школе. Применение метода размерностей в данном случае, то есть получение формулы, связывающей напряжённость поля с зарядовыми характеристиками тела, позволяет обойтись без теоремы Гаусса. С другой стороны, получив формулы для напряжённостей, можно вывести формулы для потока вектора напряжённости в каждом конкретном случае проиллюстрировать теорему Гаусса.

При решении задач по электричеству и магнетизму методом размерностей часто переходят от размерностей к единицам измерения, что имеет, конечно, имеет тот же физический смысл. При этом иногда удобно пользоваться системами СГС или МКСА, применение которых в научной и инженерной практике применение обычно. В школе и вузах обычно ограничиваются употреблением СИ, однако это ограничение лишено физического смысла и сужает кругозор учащихся. Специалисты различных областей привыкли иметь дело с единицами измерения и системами, которые удобны, исторически закрепились в какой-то стране. Поэтому важно хотя бы давать понятие о других системах единиц, отличных от СИ. К тому же, физиками всего мира система СГС признаётся более удобной для теоретических исследований из-за отсутствия нефизических коэффициентов. После изучения электромагнетизма можно разбирать задачи, в которых анализируются более сложные явления, например, связанные с нагревом электрическим полем или механическая деформация вследствие действия магнитных сил. Само собой, традиционно решаемые в школе задачи, такие как движение заряженной частицы в магнитном поле по круговой траектории также можно решить, анализируя размерности, что только увеличивает методическую ценность метода.

Основы физики атомов и квантовой механики – очень благодатная почва для применения метода размерностей. Математический аппарат квантовой механики включён в курсы общей физики, однако его объём варьируется в разных учебных заведениях, а для строительных и управленческих, например, о его существовании упоминается в нескольких строках. Студенты младших курсов (и школьники) владеют методами решения дифференциальных уравнений в очень ограниченном объёме. Метод размер-

ностей устраняет в проблемы сложного вывода формул. Так с помощью анализа размерностей можно выводить формулы радиус вращения электрона в атоме и другие характерные размеры. При решении некоторых задач такого в качестве промежуточного результата появляется безразмерная константа, пропорциональная постоянной тонкой структуры. Одна из современных интерпретаций постоянной тонкой структуры: это отношение энергии, необходимой, чтобы сблизить два электрона с бесконечности до некоторого расстояния L к энергии фотона с длиной волны $2\pi L$. Численное значение трактуется так: именно такое значение постоянной тонкой структуры позволяет материи быть стабильной. В данном случае метод размерностей демонстрирует свою мировоззренческую и даже философскую сторону, что также ценно для учебного процесса.

В задаче о нахождении энергии частицы в потенциальной яме метод размерностей также даёт ответ, близкий к точному. На этом примере можно проиллюстрировать такое популярное у физиков «обезразмеривание» дифференциальных уравнений. Для скорости электронов, находящихся на разных орбитах, можно методом размерностей получить формулу, которая является частным случаем постулата Бора о квантовании момента импульса, частоты колебаний ядер атомов также могут быть оценены методом размерностей. Точное аналитическое решение данной задачи пока существует только для ряда моделей. В данном случае можно акцентировать внимание студентов на принципиальной невозможности получения точного решения.

В разделе «Гидродинамика» метод размерностей традиционно применяется давно и получил широчайшее применение. Ценность метода определяется тем, что многие положения гидродинамики составляют основу гидротехники и теории движения тел в газах и жидкостях, то есть могут быть изучены в вузах строительной и транспортной направленности. В литературе накоплено огромное количество задач, в исследовательской и инженерной практике методом размерностей решаются различные задачи, связанные с прохождением различных сред в трубах, изнашиванием, расчётом теплотехнических характеристик. Общей чертой является то, что многие задачи приводят к появлению характеристических чисел, критериев подобия (числа Рейнольдса, Фруда). Это является следствием универсальности метода размерностей и закономерностей течения различных потоков и облегчает понимание сложных вопросов гидродинамики, весьма важного раздела физики, в том числе для будущих транспортников и строителей.

Заключительный этап предлагаемого курса состоит из рассмотрения примеры из различных областей техники и естествознания. Это задачи типа: оценка максимальной высоты гор, волны в проводящей намагниченной жидкости, зависимость скорости бега лошади от её размера. Основная цель рассмотрения таких задач – показать, что метод размерностей можно использовать везде, где есть величины, которые связаны количественными отношениями и поддаются точному определению.

В последнее десятилетие усилился интерес к работам выдающегося советского конструктора и учёного Роберта Ороса ди Бартини (Р. Л. Бартини). Одно из направлений его обширной деятельности – создание уникальной таблицы размерностей. Как известно, выбор исходных единиц измерения для основных величин во всех системах может быть произвольным, например в теоретической физике часто пользуются системой, в которой скорость света принимается за единицу. Другой пример – кинематические системы размерностей и физических величин. В этих системах отсутствует базовая размерность для массы. Наиболее известна система, которую предложил Бартини. В ней все размерности выражены через размерности длины и времени. Р. Л. Бартини предложил таблицу размерностей, так называемую LT-таблицу, одно из важных свойств которой заключается в том, что она выражает физические законы сохранения. Каждая клетка таблицы соответствует какому-то закону природы, в том числе такому, которое ещё ждёт своего первооткрывателя. Таблицу Бартини используют также как простой метод поиска принципов измерения любой известной величины. Например, легко показать, как одной из ячеек соответствует зависимость деформации от напряжения, то есть пьезоэффект. На основе LT-таблицы предлагаются новые законы сохранения, в том числе для таких специфических величин как мобильность.

Метод размерностей, охватывая фундаментальные свойства размерностей физических величин, а также из общих физических соображений, даёт универсальный метод сильного упрощения решения различных механических и физических задач, а иногда даже позволяет их решить. Кроме того, он даёт верные критерии моделирования различных явлений. Внедрение в курс общей физики изучения метода размерностей с подробным решением задач, группированным по разделам, позволяет реализовать целостность физического образования, делать обучаемым свои собственные маленькие открытия. При этом важно соблюдать принцип единства фундаментальности и профессиональной направленности.

Для проверки работоспособности предложенного курса и методики нами были разработаны контрольные материалы, содержащие различные. Уровень задач соответствовал рассмотренным в течение изучения курса физики. Предварительный эксперимент показал, что методом размерностей овладели те студенты, у которых была хотя бы минимальная базовая подготовка по физике и математике. Проведенное анкетирование показало, что студенты оценивали важность и интересность метода размерностей, большинство анкетированных отметило интерес, важность для освоения других дисциплин (теоретической механики, метрологии, электротехники, гидравлики). Результаты ответов на экзамене и анкетирования показывают осознанное стремление овладеть изучаемым материалом и важность выделения времени на изучения метода размерностей.

Исследование показало эффективность предлагаемой методики изучения метода размерностей в процессе профессионально направленного обуче-

ния физике студентов технических специальностей вузов. Более глубокое и целенаправленное изучение метода размерностей должно способствовать совершенствованию профессиональной подготовки студентов и формирования творческой активности будущих инженеров.

Библиографический список

1. **Шенк, Х. Н.** Теория инженерного эксперимента [Текст] / Х. Н. Шенк. – М.: Мир, 1972. – 384 с.
2. **Энгельс, Ф.** Диалектика природы [Текст] / Ф. Энгельс. – М.: Политиздат. – 1982. – 359 с.
3. **Седов, Л. И.** Методы подобия и размерности в механике [Текст] / Л. И. Седов. – М.: Наука. – 1977. – 147 с.
4. **Бриджмен, П.** Анализ размерностей [Текст] / П. Бриджмен. – Ижевск.: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика». – 2001. – 148 с.
5. **Кутателадзе, С. С.** Анализ подобия и физические модели [Текст] / С. С. Кутателадзе. – Новосибирск: Наука. – 1986. – 295 с.
6. **Брук, Ю. М.** Как физики делают оценки – метод размерностей и порядки физических величин [Текст] / Ю. М. Брук, А. Л. Стасенко // о современной физике – учителю. М.: Знание. – 1975. – С. 54–131.
7. **Ди Бартини, Р. О.** Некоторые соотношения между физическими константами [Текст] / Р. О. ди Бартини // Доклады Академии наук СССР. – 1965. – Том 163. – № 4. – С. 861–864.

УДК 378

Маллаев Джафар Михайлович

Доктор педагогических наук, профессор, ректор Дагестанского государственного педагогического университета, fatima_dgpu@mail.ru, imurad74@mail.ru, Махачкала

Алипханова Фатима Надирбековна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и технологий профессионального образования Дагестанского государственного педагогического университета, fatima_dgpu@mail.ru, Махачкала

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПАРАДИГМЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ**

Mallayev Jaffar Mikhailovich

Doctor of pedagogy, professor, rector of the Dagestan state pedagogical university, fatima_dgpu@mail.ru, imurad74@mail.ru, Makhachkala

Alipkhanova Fatima Nadirbekovna

Candidate of pedagogy, senior lecturer, head of the chair of pedagogics and technologies of vocational training at the Dagestan state pedagogical university, fatima_dgpu@mail.ru, Makhachkala

**THEORETICAL PARADIGMS OF MODELING PROFESSIONAL
CULTURE OF THE TEACHER**

Сегодня в мировой педагогике разрабатывается модель идеального учителя и его подготовки. Эта модель включает такие существенные признаки и качества, как способность одновременно учить и воспитывать, прочное теоретическое педагогическое образование, высокая культура и осознание ценностей воспитания, свобода и ответственность, причастность к интеллектуальной элите. На наш взгляд, содержание реформирования образования у нас и за рубежом по своей сути мало чем отличается, здесь имеется достаточно точек соприкосновения, а следовательно, можно взаимно «поучиться» в целях совершенствования системы образования, опыта подготовки педагогических кадров.

Идеи моделирования личности современного учителя и учителя будущего разрабатываются также и зарубежными педагогами и психологами гуманистического направления (Р. Берне, Н. Боуэрс, Б. Кларк, А. К. Рейд, Р. Соур, Д. Хопкинс, П. Холли и др.). «В современной американской педагогике, – пишет Л. К. Гребенкина, – существует специальный термин «эффективные учителя». Этих людей отличает уникальная комбинация личных качеств и устойчивых тенденций реагирования, которые выступают как субъективные предпосылки профессионализма в педагогической работе... Каковы же особен-

ности Я-концепции «эффективного учителя»? По данным Дж. Лембо, такой учитель обладает чувством уверенности в себе, считает себя способным справиться с различными жизненными проблемами. Он убежден, что, столкнувшись с трудностями, сумеет преодолеть их, не теряя присутствия духа. Он не склонен воспринимать себя как неудачника. Он чувствует, что нужен другим людям, что они его принимают, а его способности, ценности и суждения значимы в глазах окружающих. Иными словами, он обладает высокой самооценкой (Л. К. Гребенкина).

Н. Боуэрс и Р. Соур, изучавшие влияние личностных качеств учителя на происходящие в классе процессы, установили, что «хорошими», по общей оценке, считаются учителя, обладающие эмоциональной стабильностью, личностной зрелостью и социальной ответственностью. Наряду с этим их отличает адекватность восприятия происходящих событий.

Суммируя личностные качества, необходимые учителям для эффективной работы, Р. Берне выделяет в первую очередь следующие:

- 1) стремление к максимальной гибкости;
- 2) способность к эмпатии, то есть понимание чувств других;
- 3) готовность сочувственно откликнуться на их непосредственные нужды;
- 4) владение стилем неформального, теплого общения с учащимися;
- 5) предпочтение устных контактов на уроке письменным;
- 6) эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнелюбие.

Профессиональная культура обусловлена рядом теоретических подходов. Использование гуманистического подхода в современной образовательной среде требует от учительства изменения отношения к личности воспитанника как субъекту деятельности, его обучению, воспитанию. Проявление гуманистического стиля взаимоотношений учителя и учащихся в современных условиях следует рассматривать как показатель профессионального мастерства учителя, его профессионально-педагогической культуры.

Современные гуманистические приоритеты органически вошли в понятие «новое педагогическое мышление». Его истоки заложены в непреходящих общечеловеческих ценностях духовной жизни. Ведущей гуманистической идеей нового педагогического мышления является идея развития, которая предполагает создание необходимых условий для развития личности, обеспечение развития и саморазвития самой системы образования.

Образцовыми моделями гуманистического воспитания для учителей-практиков, на наш взгляд, были и остаются воспитательные системы Павлышской средней школы (В. А. Сухомлинский), Московской средней школы № 825 (В. А. Караковский), школы самоопределения № 734 (А. Н. Тубельский), школы диалога культур (С. Ю. Курганов), адаптивной школы № 109 г. Москвы (Е. А. Ямбург) и др.

В данных воспитательных системах характерным является наличие собственных концепций гуманистического воспитания, гуманитарная направ-

ленность всех учебных предметов, культурологический подход к обучению и воспитанию, развивающее обучение и т. д. Вместе с тем они имеют свои особенности в становлении и развитии, свои качественные достижения, выражающиеся в личностном, индивидуальном своеобразии каждого школьника и педагога, их взаимоотношениях и совместной деятельности. Они зависят также от типа школы, окружающей среды, состава учащихся, авторского замысла концепции развития.

Проблема гуманистического воспитания в настоящее время, прежде всего, связана с подготовкой учителя-профессионала, формирования его профессиональной культурой, ориентированные на гуманистические ценности, педагогическое мышление, способного к инновационной творческой деятельности.

Креативный подход ориентирует на формирование творческой индивидуальности, выработку творческого стиля деятельности, нестандартное решение педагогических задач, способность к инновациям. Педагогическое творчество рассматривается как состояние педагогической деятельности, при которой происходит создание принципиально нового в содержании, организации учебно-воспитательного процесса, в решении научно-практических проблем. Изучая педагогическое творчество, мы убедились, что современный учитель, руководитель немислим вне творчества. Творчество – это все, что нас окружает, это процесс и результат творческой деятельности: культура, искусство, знание, труд, «мысль творящая», красота.

С позиции философии творчество – это деятельность людей, преобразующая природный и социальный мир в соответствии со своими целями и потребностями на основе объективных законов реальной действительности.

Педагогика творчества – наука о педагогической системе взаимосвязанных видов человеческой деятельности: педагогики образования, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития личности в различных видах деятельности и общения. Цель педагогики творчества – формирование творческой личности, для которой характерна устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, творческий стиль в одном или нескольких видах деятельности.

Педагогическое творчество уникально, его главными признаками являются: создание нового или существенное усовершенствование известного; оригинальность, неповторимость продукта деятельности, ее результатов; взаимосвязь творчества, сотворчества и самотворчества, самосозидания.

Следовательно, творческая деятельность – это процесс создания новой информации или продукции с высоким показателями их количества и качества, с наименьшей затратой времени и сил.

Ученые указывают, что творческий педагог – это исследователь, обладающий научным психолого-педагогическим мышлением, высоким уровнем педагогического мастерства, определенной исследовательской смелостью, развитым педагогическим чутьем и интуицией, критическим анализом, потребностью

в профессиональном самовоспитании и разумном использовании передового педагогического опыта [6, с. 230–231].

Под готовностью педагога к организации творческой деятельности мы понимаем сформированность у него соответствующих качеств и свойств, осознание себя в качестве творческой личности, потребность в творческом взаимодействии с учащимися, наличие перцептивно-рефлексивных и конструктивно-управленческих способностей, опыта по организации учебно-воспитательного процесса, управления общением как творческой деятельностью.

Творчество учителя определяется как деятельность, отличающаяся качественно новыми подходами к организации учебно-воспитательного процесса и формирующая высокоэрудированного с точки зрения современной науки, творчески мыслящего воспитанника. «Существенно новым в развитии педагогического творчества, отмечает Р. Х. Шаймарданов, является креативная направленность обучения и воспитания, суть которой состоит в смене ценностных ориентации, в установке на рефлексивно-творческое освоение новых знаний, продуктивное их внедрение и творческое использование» [10, с. 14].

В. Д. Шадриков стратегию креативной психопедагогики определяет следующим образом: «ценностные ориентации личности актуализируются в процессе поисковой практики и коммуникативной рефлексии в сотворческой деятельности» [9, с. 27].

Следовательно, формирование творческой личности педагога следует рассматривать как двусторонний процесс, связанный, с одной стороны, с выработкой необходимых качеств творческой личности учителя, с другой – с формированием у него опыта творческой деятельности.

Применение технологического подхода предполагает освоение учителем вариативными технологиями и на их использовании в учебно-воспитательном процессе с целью достижения высокой результативности деятельности. Уровень мастерства педагога зависит от развития его технологической компетентности. В научной литературе понятие «технология» имеет разные дефиниции. Слово «технология» (гр. *techne* – искусство, мастерство + *logos* – слово, понятие, учение) означает совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния.

Применительно к педагогике он означает мастерство плюс учение. «Педагогическая технология – совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели» [1, с. 99].

Технологический подход к профессиональной деятельности учителя рассматривают многие педагоги и психологи (В. П. Беспалько, А. А. Вербицкий, В. И. Данильчук, И. Ф. Исаев, М. В. Кларин, В. М. Коротов, М. М. Левина, Т. В. Машарова, А. И. Мищенко, В. Ю. Питюков, А. Я. Савельев, Ф. К. Савина, Г. К. Селевко, В. А. Сластенин, О. К. Филатов, Е. Н. Шиянов, Н. Е. Щуркова и др.).

Основы технологии целостного педагогического процесса разработаны научной школой В. А. Сластенина. Они включают технологию диагностической деятельности, прогнозирование и проектирование педагогического процесса, конструктивной деятельности педагога, технологию осуществления педагогического процесса, общения и установления педагогически целесообразных взаимоотношений и управленческой деятельности. В учебном пособии В. А. Сластенина и А. И. Мищенко «Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя» раскрываются технологии формирования коллектива, воспитывающей деятельности, педагогического общения, развития индивидуальности воспитанников и формирования их готовности к самосовершенствованию. «Продуктивность деятельности педагога тем выше, чем в большей мере он овладел вышеназванными технологиями педагогической деятельности и обладает способностью реализовывать их в органическом единстве» [7, с. 250]. В. А. Сластенин дает следующие определения и характеристики педагогической технологии: «Педагогическая технология – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательно-воспитательного процесса» [там же, с. 56–57].

Таким образом, сущность педагогической технологии состоит в том, что в ней конструируется и осуществляется такой учебный процесс, который должен гарантировать достижение поставленных целей... Ключом к пониманию технологического построения учебного процесса является последовательная ориентация на четко определенные цели. Эти цели определяются на основе содержания изучаемого предмета или темы, взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, а также внутренних процессов развития личности школьника, интеллектуальных, эмоциональных, духовно-нравственных и др.

Предметные методики ряд ученых относят к вспомогательным технологиям, которые предполагают сложную систему способов и приемов подготовки и проведения самых разных видов (форм) деятельности учителя и учащихся, объединенных образовательными приоритетными целями и конкретным содержанием.

А. А. Вербицкий отмечает, что следует выделять предметно-технологическую компетентность педагога, которая означает степень владения содержанием обучения, эффективными педагогическими технологиями (традиционными и новыми), способностями к педагогической инноватике, включая способность к проведению исследований в области эффективных педагогических технологий и реализации их результатов на практике.

В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования. С. Н. Семенов считает, что «технология обучения – это способ реали-

зации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей» [5, с. 33].

По мнению В. Д. Шадрикова, педагогические технологии – это целая область профессиональной подготовки и переподготовки педагога, связанная с развитым мышлением, творчеством, мастерством, педагогической техникой. «Без педагогической техники нет смысла в педагогической технологии. Без педагогической технологии ненужным приобретением является педагогическая техника... По отношению к педагогическому мастерству педагогическая технология выступает как составная часть мастерства и уровень ее развития обуславливает уровень мастерства...» [там же, с. 35].

В настоящее время существует множество различных педагогических технологий. Разработка их, как правило, соответствует той или иной теоретической концепции.

Проектирование новых технологий – сложный процесс, включающий несколько уровней: концептуальный, методический, операционный, аналитический, контрольно-оценочный, результативный. В связи с этим возникает проблема полной системы средств описания педагогических технологий. Соответственно идеям той или иной психолого-педагогической теории можно определить, например, технологию современного урока, технологию обучения по направленности (проблемное, программированное, компьютерное), технологию коллективной познавательной деятельности, технологию игровой деятельности, технологию изучения и описания передового педагогического опыта и др.

Выработка и освоение современных педагогических технологий требуют соблюдения определенных условий, которые обращены к профессионализму педагога, к его деятельности: установка на инновационную технологию, анализ имеющихся технологических ресурсов, умение проектировать (планировать) деятельность, распределение целей, организация и анализ деятельности, умение осваивать свой опыт через рефлексию, выражать его в технологической форме, способность к самовыражению, видение старения технологии и умение перестраивать ее.

Таким образом, педагогические технологии – это система, в которой последовательно реализуется заранее спроектированный учебно-воспитательный процесс, гарантирующий достижение педагогических целей. В узком смысле слова педагогическая технология – это последовательность определенных действий, операций, связанных с конкретной деятельностью учителя и направленных на достижение поставленных целей («технологическая цепочка»). Так, в виде «технологической цепочки» можно представить систему деятельности педагога как алгоритм последовательных действий при подготовке и проведении урока или различных форм воспитательной работы. В общем виде – это изучение учащихся и состояния учебно-воспитательного

процесса, постановка диагностических целей и задач, определение перспектив, предвидение результатов, планирование деятельности, решение задач, организаторская деятельность, коррекция на основе диагностики результатов, разработка программы последующих действий. Следовательно, развитие педагогических технологий связано с новым, более качественным уровнем деятельности педагога-воспитателя, в частности, с повышением уровня его технологичности, искусства обучения и воспитания, умений педагогической техники. Воспитательный процесс требует от воспитателя правильно воспринимать те явления, которые происходят в мире детей, ставить реальные цели и организовывать жизнь детей в соответствии с поставленными целями; требовать и доверять; быстро ориентироваться и переключать внимание; играть с детьми; оценивать ситуацию с различных сторон; выделять из многообразия педагогических фактов главное, в случайном факте видеть существенное; пользоваться в одной и той же ситуации многообразием методов и приемов; точно передавать свое настроение, чувства и мысли словом, мимикой, движениями; взаимодействовать.

Как показывают исследования, технологичность является составной частью профессиональной культуры учителя и придает ему другое качество, другую сущность, например, мастерство владения вариативными технологиями (диагностическая, информационная, социальная, игровая, дидактическая), проектированием и организацией диалога, дифференциацией, интеграцией и др., а не просто методикой передачи информации. Владение педагогическими технологиями совершенствует педагогическое мастерство. Даже имея средние способности, преподаватель может стать педагогом-мастером.

Личностно-ориентированный подход является основополагающим при формировании профессиональной культуры учителя, связан с формированием его личностных и профессиональных качеств.

В современном обществе активизируется внимание к личности, гуманистические тенденции персонализации в образовании, обучении и воспитании. В теории гуманистической педагогики, где личность ребенка представляется как общечеловеческая ценность, правомерны понятия «личностно-ориентированное образование», «личностно-ориентированное воспитание», «личностно-ориентированное обучение», «личностный подход».

Теоретиком личностного подхода был известный отечественный психолог С. Л. Рубинштейн. Он разработал и впервые предложил систему онтологической структуры бытия, включив в нее субъект и наделив его способностью не только преобразовывать бытие, но и своим познанием и деятельностью конструировать его.

Исследователь проблемы личностного подхода к подростку Д. И. Фельдштейн пришел к выводу, что личностный подход в отличие от индивидуального требует знания структуры личности, ее элементов, их взаимосвязей как между собой, так и с целостной личностью. Индивидуальный подход она рассматривает как организацию педагоги-

ческого воздействия с учетом индивидуальных особенностей личности ребенка [8, с. 71–77].

Мы разделяем точку зрения Е. В. Бондаревской, которая считает, «что гуманистическое личностно-ориентированное воспитание – это педагогически управляемый процесс культурной идентификации, социальной адаптации и творческой самореализации личности, в ходе которого происходит вхождение ребенка в культуру, в жизнь социума, развитие его творческих способностей и возможностей» [2, с. 40].

Современная педагогическая практика доказывают, что личностный подход реализуется только при наличии гуманной системы воспитания. Только в такой системе обеспечивается развитие личностных качеств ребенка на уровне гуманистических отношений.

Только коллектив педагогов-единомышленников (педагогов нового типа) способен связать воедино личность, личностные качества, личностное развитие и саморазвитие ребенка. Именно личность школьника и личность педагога – главное мерило наличия и развития гуманной воспитательной системы.

Следовательно, ориентация учителя на личностно-ориентированное воспитание учащегося предполагает создание необходимых педагогических условий для успешной его организации.

В системе «школа–учитель–ученик» главным является ученик. Без ученика, его личности как абсолютной ценности школа и учитель несостоятельны, поэтому главное условие организации личностно-ориентированного воспитания – признание приоритета личности ученика как субъекта педагогического процесса. Внедрение в практику образовательного учреждения личностно-ориентированного воспитания предусматривает осуществление индивидуального, личностного и дифференцированного подходов в учебно-воспитательном процессе. Реализация этих подходов в единстве может обеспечить, с одной стороны, целостность учебно-воспитательного процесса, а с другой – целостность формирования личности при сохранении ее индивидуальности.

Знакомство с широким опытом вузовской практики показывает, что становление и развитие личности студента как будущего педагога во многом зависит от преподавателя, его желания и умения привлечь студента к совместной деятельности, сформировать у него потребность в профессиональном саморазвитии, направить интересы на активное участие в учебно-воспитательном процессе. Вместе с тем мы поддерживаем точку зрения В. А. Сластенина, что «личностный смысл студент может обрести лишь сам на основе своеобразного исследования ситуации, ее связей с потребностями» [там же, с. 25, 34].

Осуществление принципа личностно-ориентированного подхода требует определения условий и соблюдения педагогом определенных правил:

1. создание атмосферы доброжелательности и сотрудничества;
2. самоуправление;
3. творческая деятельность педагогов и воспитанников;
4. развитие активности и самостоятельности каждого школьника.

Таким образом, идея личностно-ориентированного подхода направлена на подготовку педагога-гуманиста, которым может стать не просто знающий человек, а тот, кто способен к профессиональному, духовно-нравственному, культурному саморазвитию, творческому сотрудничеству с детьми.

Без аксиологического подхода невозможно сориентировать педагога на общечеловеческие, национальные и профессиональные ценности, ценностную направленность в педагогической деятельности.

Ценности образования – это цели, значения, смыслы, идеальные формы педагогической деятельности, направленные на развитие человека на основе ценностных ориентации.

З. И. Равкин, классифицируя педагогические ценности образования, выделил социально-политические, интеллектуальные, нравственные группы и группу профессиональной педагогической деятельности.

В их структуру он включает: призвание к труду учителя-воспитателя, сознание личностной и социальной ответственности за избранную профессию; талант педагога, его поисково-исследовательскую, инновационную деятельность; высокие нравственные личные качества учителя; коммуникативные способности, стиль общения с воспитанниками, основанный на демократических и гуманистических началах (учитель призван любить тех, кому преподает, и любить то, что преподает); профессионализм педагога, высокий уровень специальной и общекультурной подготовки, широкую профессиональную и общую эрудицию, педагогическое мастерство, обеспечивающее его конкурентоспособные качества на рынке труда; последовательную ориентацию на развитие и укрепление в целостном педагогическом процессе социальных, интеллектуальных, нравственных и эстетических ценностей образования [4, с. 19–18].

Занимаясь проблемами профессионально-педагогического образования, авторы научного труда «Проектирование профессионального педагогического образования» (В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Н. А. Шайденко) отмечают, что появились новые ценности, которые стали основой для оформления парадигмы личностно-ориентированного образования: саморазвитие, самообразование и самореализация.

Педагоги образовательных учреждений в воспитательной практике используют систему общечеловеческих ценностей, разработанную В. А. Караковым и, по его мнению, составляющую основу целостного учебно-воспитательного процесса. «Под ценностями педагогической деятельности мы понимаем те ее особенности, которые позволяют учителю удовлетворять свои материальные и духовные потребности и служат ориентиром его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение общественно значимых гуманистических целей» [3, с. 11–12]. Как подчеркивается в литературе, «ценностный тип образования задает то или иное понимание смыслов педагогической деятельности, влияет на структуру и содержание ценностных ориентации педагогов» [там же, с. 16–17].

Признание факта динамики ценностных ориентации важно для формирования и совершенствования профессиональной культуры педагогов, для понимания механизмов самоопределения и самореализации всех субъектов образовательных систем, для объяснения психологического механизма выбора новых смыслов в деятельности педагогов (особенно актуального в условиях реформ в образовании).

Если гуманизация является ведущей ценностью жизнедеятельности школы и всех участников педагогического процесса, то присвоение этих ценностей – важное условие формирования профессионализма учителя, его профессиональной культуры.

Культурологический подход, используемый в процессе формирования профессиональной культуры учителя, это приобщение личности к общечеловеческой культуре, не замыкаясь на узкопрофессиональных задачах.

Культурологический подход предполагает приобщение субъекта к общечеловеческой культуре, самореализацию будущего учителя в культуре, выработку на этой основе собственной социально-профессиональной позиции – «авторской педагогики». Данный подход требует повышения статуса педагогических и других гуманитарных дисциплин, их обновления, освобождения от примитивной назидательности и схематизма, выявления в них духовности и общечеловеческих ценностей. Учет культурно-исторических и этнических традиций, их единство с общечеловеческой культурой – основа конструирования новых учебных планов и программ по педагогическим и специальным дисциплинам. Повышение культуuroобразующей функции образования требует формирования педагога нового типа, обладающего высокой общей и профессиональной культурой, способного осваивать и совершенствовать культуру общества, передавать ее молодым поколениям.

Педагогическая культура – это профессиональная культура человека, занимающегося педагогической деятельностью. Это целостность, включающая в себя определенный уровень способностей, профессиональных знаний и умений, личностных качеств, потребностей и ценностных ориентации, способствующих успешному осуществлению педагогической деятельности.

Педагогическая культура определяет характер осуществления всех основных функций учителя: образовательной, воспитательной, развивающей.

Признаками педагогической культуры учителя являются: интеллигентность, развитый интеллект, устойчивая педагогическая направленность интересов и потребностей, гармония умственного, нравственного и физического развития, гуманизм, общительность и педагогический такт, широкий кругозор, способность к творчеству и педагогическое мастерство.

В содержании педагогической культуры можно выделить совокупность стержневых компонентов, таких как культура педагогического мышления, духовно-нравственная культура, культура педагогического общения, культура сотрудничества, культура поведения и внешнего вида, культура речи. Духовно-нравственная культура педагога определяет гуманистическую направленность его личности. Это критерий профессионализма учителя,

так как только нравственная личность способна воспитывать нравственного человека. Гармония нравственных знаний, нравственных чувств и нравственного поведения личности учителя становится притягательной для окружающих, стимулирует формирование нравственного идеала у воспитанников. Духовно-нравственная культура – это нить, связывающая духовность учителя с духовным миром растущего человека. От нравственной позиции педагога во многом зависит наше будущее.

Педагог – человек высокой культуры, ее носитель. К нему предъявляются повышенные требования, так как именно он воспитывает культуру личности, создает культуру последующих поколений. С этих позиций воспитание следует рассматривать как способ приобщения к культуре.

Культурологический подход в обучении и воспитании предполагает обновление учебных планов и программ (введение в учебные планы новых дисциплин социокультурного содержания), интеграцию общей и педагогической культуры, активное вхождение учителя в мир педагогических систем, ценностей, технологий.

Учитель – творец культурных ценностей, и чем выше его культура, тем больших успехов он достигает в своей педагогической деятельности. Культура учителя составляет основу педагогического мастерства и является главным условием развития профессионализма учителя.

Следовательно, совершенствование культуры педагога всегда направлено на постоянное гармоничное развитие собственной личности, своего профессионального мастерства для передачи духовных ценностей младшим поколениям.

Таким образом, анализ теоретико-методологических подходов к подготовке учителя убеждает, что все они так или иначе связаны с профессионализмом педагога, его профессиональной культурой, способствуют совершенствованию его мастерства. Рассмотренные нами методологические подходы, послужили основанием в моделировании профессиональной культуры личности учителя-профессионала и процесса формирования его профессиональной культуры. Общепризнанной в педагогике типом модели, является структурная модель, в основе которой лежат сущностные связи и отношения между важнейшими компонентами определенной системы.

В отличие от профиограммы, которая представляет собой совокупности требований, предъявляемых к профессионализму учителя (к психологической и психофизиологической, научно-теоретической и практической готовности), модель профессиональной культуры личности педагога представляет собой идеальную совокупность важнейших компонентов, отражающих единство личностных и профессиональных качеств.

Критериями результативности сформированности профессиональной культуры, его профессиональной деятельности выступают следующие показатели: педагогическое мышление, методологическая культура, мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессии, готовность к педагогической деятельности; способность самостоятельно выдвигать

и формулировать профессиональные задачи, предвидеть и оценивать возможные варианты их решения, осуществлять наиболее продуктивную деятельность, проводить сравнительную оценку достигнутых результатов с ожидаемыми, понимать характер влияния конкретных факторов на данный результат и т. д.

Обусловливая ориентиры построения идеальной модели профессиональной культуры учителя, мы опираемся на системный анализ (Р. М. Ассадуллин) концептуальных подходов и целевых программ профессионально-педагогической подготовки учителя, разработанных В. А. Сластениным и его научной школой за ряд лет (1976–1997 гг.). Разрабатывая профессиограмму как модель современного учителя, В. А. Сластенин дает содержательную характеристику ее важнейших компонентов: направленности (система доминирующих мотивов, отношение к обществу, людям, самому себе); педагогических знаний, умений и способностей; важнейших свойств личности; потребности в самообразовании; готовности к педагогической деятельности.

Модель личности учителя в этом варианте включала следующие блоки: требования к личности; психолого-педагогическая, специальная и методическая подготовка.

В коллективной работе, посвященной проблеме формирования социально активной личности (В. А. Сластенин, А. К. Колесова и др., 1985) раскрываются содержание и структура социальной активности по форме (профессиональная и непрофессиональная), акцентируется внимание на формировании именно профессионализма педагога. В ней говорится, что именно учитель, вооруженный прогрессивной системой, сформированный как творческая, социально активная личность, умеющая нешаблонно мыслить, профессионально действовать, создавать новые общественные ценности, играет важную роль в деле народного образования [там же, с. 77–78]. Доминирующую роль в формировании личности учителя играют системообразующие качества: педагогическое мышление, методологическая культура, мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессии, готовность к педагогической деятельности. В моделировании профессиональной культуры личности учителя мы опирались на разработанные В. А. Сластениным и В. С. Ильиным следующие идеи-рекомендации:

– при моделировании личности педагога должен быть преодолен наблюдающийся разрыв между учителем-человеком, гражданином и его профессиональными знаниями, умениями и навыками. Речь идет о том, чтобы интегрировать в высшем синтезе личностную позицию будущего учителя и его профессиональные знания и умения;

– овладеть педагогической профессией и педагогическим мастерством можно лишь на индивидуально-личностном уровне, так как весь арсенал психолого-педагогических и других знаний должен осваиваться субъектом в личностном контексте; в педагогической профессии личностное и профессиональное взаимопроникают, образуя единство;

– выстраивая модель личности учителя, следует опираться на профессиональную программу как эталонную модель педагога.

Модель, таким образом, включает в себя описание социальной и профессиональной направленности личности, творческой природы педагогической деятельности, отношения к учащимся, коллегам, родителям, его профессиональных качеств, ценностей, убеждений.

В основание модели творчески саморазвивающейся личности современного учителя должны быть заложены следующие идеи: включение учителя в решение более сложных и постоянно усложняющихся проблем повышения качества образования; повышение роли и уровня методологической культуры учителя, значимость творческих и исследовательских способностей; высокий уровень интеллигентности, сформированность гуманных качеств.

Учителю XXI в. предстоит решать еще более сложные профессионально-педагогические проблемы, которые потребуют интеграции знаний, практических умений из таких смежных с педагогикой наук, как философия, психология, медицина, кибернетика, этика, религиоведение, экономика, право и др., ему предстоит непрерывно овладевать прогрессивными технологиями обучения и воспитания, новыми достижениями отечественного и зарубежного опыта.

Если обобщить представленные позиции-идеи по признаку доминирования профессиональных и личностных качеств, то он должен быть профессионально компетентной, культурной, интеллигентной, духовной, конкурентоспособной, творческой, саморазвивающейся личностью.

Библиографический список

1. **Анисимов, О. С.** Концептуально-технологические идеи в развивающем обучении и методология: Спец. материал к междунар. науч. конф. [Текст] / О. С. Анисимов. – М.; Уфа: Творчество, 2008. – 148 с.
2. **Бондаревская, Е. В.** Введение в педагогическую культуру [Текст]: учеб. пособие. / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д: РГПУ, 2005. – 472 с., С. 40.
3. **Караковский, В. А.** Педагогическая деятельность учителя. [Текст] / В. А. Караковский. – М.,Спутник. – 287 с., С. 11–12.
4. **Равкин, З. И.** Классификация педагогических ценностей в образовании. [Текст] / З. И. Равкин. Педагогика, 2000. – 160 с., С. 19–18.
5. **Семенов, С. Н.** Современные обучающие технологии. [Текст] / С. Н. Семенов. Прогресс, 2008. – 170 с., С. 33.
6. **Сластенин, В. А.** Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. Изд-во Наука. [Текст] / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко 2007. – 455 с., С. 250.
7. **Сластенин, В. А.** Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. [Текст] / В. А. Сластенин. – М.: Просвещение, 2006. – 460 с., С. 230–231.
8. **Фельдштейн, Д. И.** Социальное развитие в пространстве – времени детства. [Текст] / Д. И. Фельдштейн. – М.: Моск. псих.-соц. ин-т, Флинта, 2004. – 160 с., С. 71.

9. **Шадриков, В. Д.** Проблемы системогенеза профессиональной деятельности учителя. [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 2006. – 284 с., С. 27.

10. **Шаймарданов, Р. Х.** Теория и технология интенсивного развития профессиональной личности учителя в вузе [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. / Р. Х. Шаймарданов. – Казань, 2007. – 339 с., С. 50., С. 39., С. 14.

УДК 378: 159.9

Гиль Людмила Болеславна

Старший преподаватель кафедры естественнонаучного образования Юргинского технологического института Томского политехнического университета, gileno@mail.ru, Юрга

**РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ К САМОРАЗВИТИЮ
В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

Gil Lyudmila Boleslavna

Senior teacher of natural sciences department UTI TPU, gileno@mail.ru, Yurga

**PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF AN EDUCATOR
IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT. THE SPACE – TIME
MODEL OF DEVELOPMENT**

Противоречие между быстрыми темпами приращения знаний в современном мире технологических процессов и ограниченными возможностями их усвоения индивидом приводит к необходимости обновления инженерного образования на основе максимального развития способности будущих специалистов к саморазвитию.

Утверждение ценности саморазвития (самоутверждения, самосовершенствования, самоактуализации – как основных форм саморазвития [1, с. 81]) прослеживается во многих философских, психологических, педагогических концепциях. Многие философы (К. Юнг, А. Адлер, Г. С. Батищев и др.) относят саморазвитие личности к числу способностей человека [2, с. 30]. Сократ, утверждая ценность главной способности человека – самосовершенствоваться, указывал на зависимость судьбы человека от активности и продуктивности его работы над собой. А. Адлер утверждал, что каждый из людей в определенный момент осознает свою недостаточность, и многие (далеко не все) начинают целенаправленно совершенствовать себя, то есть осознают потребность активного саморазвития [3].

Теоретические основы саморазвития личности в педагогической науке заложены в трудах Я. Коменского, А. Дистервега, Л. Н. Толстого,

К. Д. Ушинского и др., которые считали ориентацию учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию необходимым условием любой системы образования, свободное воспитание – главным источником внутреннего потенциала, заложенного в каждом ребенке, а основной целью педагогической деятельности – помощь ребенку в раскрытии его способностей. Закономерности образовательного процесса, в основе которого лежит саморазвитие ребенка, были выявлены П. Ф. Каптеревым в конце XIX в.

Идея развития внутренней активности и самостоятельности, ответственности за личный выбор учащихся – будущих строителей социалистического общества, проявилась в деятельности советских педагогов С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, создавших оригинальные воспитательные системы. Педагогическое руководство деятельностью учащегося по развитию себя путем самовоспитания и самообразования рассматривал педагог-гуманист В. А. Сухомлинский.

Современные исследователи саморазвития личности (В. И. Андреев, Л. Н. Куликова, В. Г. Маралов, Б. М. Мастеров, Г. А. Цукерман, И. А. Шаршов и др.) идею саморазвития личности рассматривают как одно из методологических оснований обновления образования.

Студенчество – сензитивный период саморазвития, затрагивающего все внутренние сферы человека. Главнейшими новообразованиями этого периода являются развивающееся мировоззрение, образование целостного представления о себе (или Я-концепции), развитие профессионального самоопределения, способности к саморазвитию. При анализе особенностей процесса саморазвития студентов технического вуза мы, прежде всего, подразумеваем его профессиональную направленность как стремление к самореализации в будущей профессиональной деятельности. Способности к саморазвитию мы определяем как индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие самостоятельное усвоение новых знаний, умений и навыков для решения конкретных жизненных проблем. Еще Л. С. Выготский отмечал, что развитие способностей – это, прежде всего овладение субъектом своими способностями [4]. Результатом развития способности к саморазвитию должны стать: устойчивая мотивация к саморазвитию, готовность к саморазвитию и овладение субъектом способностью самоуправления, включающей в себя восемь компонентов: способность ориентироваться в ситуации, умение видеть проблему и анализировать противоречия; прогнозирование; целеполагание; планирование; формирование критериев оценки качества; принятие решения к действию; самоконтроль; коррекция [5, с. 343].

«Саморазвитие – не «автономная» деятельность, не отделенная от других, не рядоположная по отношению к учебе, труду, общению, а сливающаяся с ними, вплавленная в них усилиями собственной души так, что и мотивируется ими, и сама их активизирует и обогащает смыслами и инструментарием. Это скорее способ осуществления любой деятельности – так, чтобы имелись в виду одновременно как бы оба «результата»: высокое качество самой деятельности и новообразования в самом себе» [6, с. 42].

С. Л. Рубинштейн разработал принцип творческой самодеятельности, призванной развивать у учащихся самостоятельность, творческий подход и инициативу (в частности, с помощью проблемного обучения). «Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого [6, с. 107].

В процессе математической подготовки студентов технического вуза деятельность, направленная на формирование математических знаний, умений и навыков, необходимых для самореализации в будущей профессии, сливаясь с деятельностью по саморазвитию, мотивирует саморазвитие обучающихся, развивает способности самоуправления, не менее важные для самореализации в будущей профессии.

В основу технологии математической подготовки студентов, способствующей развитию способности к саморазвитию, положена адаптивная система обучения (АСО). Процесс обучения в условиях адаптивной модели предполагает развитие способности к саморазвитию за счет активной самостоятельной управляемой работы обучающихся, организации диалога между субъектами образовательного процесса, создания ситуации свободного выбора, сочетания различных методов обучения с постепенным нарастанием проблемно-поисковых элементов в обучении (проектного метода в «рабочем» семестре существующей образовательной системы «Завод–ВТУЗ»), непрерывного мониторинга уровня личностного развития обучающихся.

Организационная структура практических занятий в адаптивной системе обучения позволила увеличить время самостоятельной работы студентов, управление которой осуществлялось при помощи технологических карт, включающих сетевой план с вопросами и количеством часов для изучения по каждой теме, график учета и самоучета выполняемой познавательной деятельности. По мнению С. Л. Рубинштейна, если деятельность является самостоятельной и творческой, то именно в этом качестве она становится важнейшим условием развития человека [6, с. 108]. Для оперативной обратной связи, быстрого получения информации об эффективности самостоятельной познавательной деятельности студентов, оперативного регулирования и коррекции обучения нами использовалось автоматизированное контролирующее устройство (КУ) «Символ–вуз». Внедрение в образовательный процесс (КУ) «Символ–вуз», способствующего развитию навыков самоконтроля и самокоррекции, а также интерактивных досок позволяет не только повысить мотивацию самостоятельной познавательной деятельности студентов, но и развивать способность ориентироваться в ситуации, благодаря тому, что с помощью интерактивной доски она подается в более обобщенном, систематизированном виде, причем не в статике, а в динамике. Обязательным структурным элементом (этапом) каждого адаптивного занятия является этап рефлексии, способствующий развитию самопонимания, необходимого для формирования готовности к саморазвитию. Развитие рефлексии как процесса самопознания субъектом внутренних психических

актов и состояний способствует осознанию студентами необходимости изучения своих индивидуально-личностных особенностей в целях дальнейшего самопознания.

Основой, определяющей интенсивность и направление саморазвития личности, являются ее потребности. Юность – завершающая стадия персонализации. Персонализация, являясь главным мотиватором деятельности человека, порождает у индивида стремление к достижению успеха, к саморазвитию. При организации познавательной деятельности нами часто используется работа в малых группах, когда вся учебная группа делится на несколько подгрупп по 4, 3 или 2 студента в каждой. В группах студенты с более высоким уровнем обученности мотивируются за счет персонализации – признания другими людьми как личности, значимой для них, а с более низким уровнем – за счет достижения успехов через самореализацию (особенно эффективно это происходит в проектной деятельности студентов, так как при выполнении учебных проектов в условиях производства бывают востребованы не только математические знания и умения, но и специальные компетенции, которыми нередко владеют слабоуспевающие по математике студенты).

Квалифицированный инженер должен уметь вырабатываются новые знания, владеть навыками исследовательской деятельности. Придя на производство, выпускник вынужден будет сам формулировать конкретные задачи, исходя из общих направлений деятельности, сам определять методы и средства их решения, и все это часто в условиях неполной или избыточной информации, недостатка времени. На стимулирование исследовательской деятельности студентов рассчитано проблемное обучение, которое реализуется с помощью создания проблемных ситуаций, которые вовлекают личность в активный мыслительный процесс с последующим решением этих ситуаций. Развитие мышления студентов в процессе математической подготовки способствует не только «интеллектуальному обеспечению саморазвития» [7, с. 40] студентов, но и их личностному развитию.

В математической подготовке студентов важную роль играют математические учебные задачи, представляющие собой знаковую модель проблемной ситуации. Эти задачи позволяют моделировать такие ситуации, в которых личностный и интеллектуальный опыт студентов не только оказывается недостаточным, но и служит своеобразным препятствием (а не только средством) к достижению поставленной цели. При этом проблемность учебной задачи раскрывается как противоречие, актуализирующееся в виде столкновения известных испытуемому знаний и умений с теми особенными условиями предметной ситуации (описанной в форме задачи), в которой субъект осуществляет доступные ему способы действия. «Термином «задача» чаще всего обозначаются такие интеллектуальные задания, в результате которых человек должен раскрыть некоторые искомые – отношение, свойство, величину действия» [8, с. 28] с помощью интеллектуальных умений.

Самостоятельное разрешение противоречия, возникшего в процессе решения математической задачи, выступает как интеллектуальное и личностное

развитие студента, способствует формированию способностей самостоятельно ориентироваться в теоретических и практических вопросах, оперировать интеллектуальными умениями при решении разнообразных жизненных задач. Таким образом, интеллектуальные умения превращаются в надежный инструмент собственной мыслительной деятельности, направляющей личность на саморазвитие.

Маслоу подчеркивает, что выбор в пользу роста, в направлении самоактуализации должен осуществляться человеком в каждой ситуации выбора [9; 10]. «Свобода и самовыражение есть объективная цель, к которой стремится каждый человек» [2, с. 66]. Ситуации «свободы выбора» для укрепления и осознания мотивов собственной субъектной позиции на занятиях по математике создаются при выборе студентами уровня сложности учебных задач, темы учебных проектов, траектории выполнения и сдачи индивидуальных домашних заданий и др.

«Человек современной наукой рассматривается как «открытая система», обменивающаяся энергией, веществом и информацией с окружающей средой, обладающая определенным внутренним содержанием, множеством внутренних состояний. Открытость системы «человек» определяет необходимость рассматривать динамику его «развития» как процесс приобретения им качественно новых свойств, роста самосознания и разнообразия форм активности, через сознательную деятельность по овладению социальными и индивидуальными компетентностями, самоактуализацию» [10]. Можно сказать, что результатом каждого акта самоактуализации – как высшей формы саморазвития, является приобретение той или иной компетентности. Компетентность предполагает обладание человеком соответствующими компетенциями (наличием у человека определенных знаний, умений и навыков (в том числе самонимания, самоуправления), понимания меры ответственности за результаты своих действий). Несмотря на то, что феномену способности к саморазвитию личности рядом ученых-исследователей отводится статус, присущий самой природе человека, целенаправленное их развитие в процессе математической подготовки студентов технического вуза позволяет в значительной степени повысить не только предметную (математическую) компетентность обучающихся, но и способствует формированию ключевых компетенций будущего инженера.

Для выявления динамики развития выделенных компонентов способности к саморазвитию нами использовались методики: «Способность к саморазвитию» [11, с. 37], «Готовность к саморазвитию» [12, с. 212], «Способность к самоуправлению» [5, с. 339]. При помощи теста смысложизненных ориентаций (СЖО) (по Д. А. Леонтьеву) исследовались также индивидуальные тенденции саморазвития студентов [1]. Эмпирические данные, полученные при помощи этих методик, уточнялись в процессах наблюдения за познавательной деятельностью студентов, индивидуальных бесед с ними, а также их родителями, преподавателями, кураторами учебных групп и психологом. Результаты определения наличного уровня развития способностей к саморазвитию студентов экспериментальной и контрольной групп по методике

В. И. Андреева показаны на гистограммах (рис. 1). Для оценки уровня развития способностей к саморазвитию выделено пять уровней (низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий).

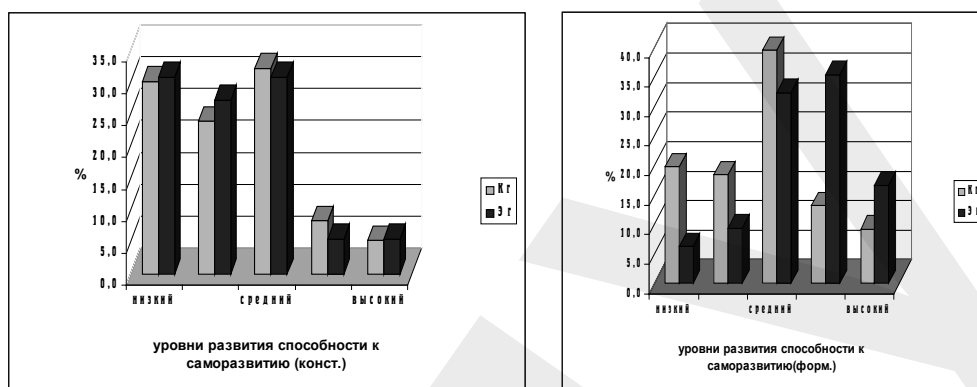


Рис. 1. Распределение студентов экспериментальной и контрольной групп по пяти уровням развития способности к саморазвитию на начальном и конечном этапах эксперимента

Результат обработки данных на основе расчета критерия К. Пирсона) показал, что показатели развития способности к саморазвитию у студентов экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе эксперимента совпадают с уровнем значимости 0,05, ($\chi^2_{эмп.} = 0,26$; $\chi^2_{0,05} = 9,49$), достоверность различий после окончания эксперимента – составила 95%, т. к. $\chi^2_{эмп.} > \chi^2_{0,05}$ (Формирующий эксперимент: $\chi^2_{эмп.} = 9,53$, $\chi^2_{0,05} = 9,49$).

Применение G – критерия знаков для оценки сдвига уровня развития способности к самоуправлению после проведения формирующего эксперимента подтверждает его повышение в экспериментальной группе.

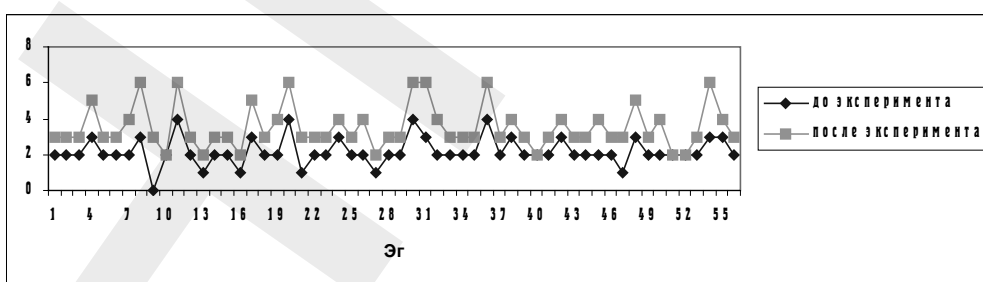


Рис. 2. Уровни способности анализирования противоречий в экспериментальной группе «до» и «после» эксперимента

Внедрение технологии математической подготовки студентов технического вуза, ориентированной на развитие интеллектуальных умений и способности к саморазвитию студентов ЮТИ ТПУ оказало положительное влияние на динамику повышения уровня развития выделенных компонентов способности к саморазвитию.

Библиографический список

1. **Маралов, В. Г.** Основы самопознания и саморазвития [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. / В. Г. Маралов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.
2. **Куликова, Л. Н.** Проблемы саморазвития личности [Текст] / Л. Н. Куликова; Благовещ. гос. пед. ун-т. – 2-е изд., испр. и доп. – Благовещенск: БГПУ, 2001. – 342 с.
3. **Адлер, А.** Практика и теория индивидуальной психологии [Текст] / А. Адлер. – СПб.: Питер, 2003. – 248 с.
4. **Шадриков, В. Д.** Интеллектуальные операции [Текст] / В. Д. Шадриков – М.: Университетская книга, Логос, 2006. – 108 с.
5. **Столяренко, Л. Д.** Основы психологии. Практикум [Текст] / Ред.-сост. Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. «Феникс», 2008. – 696 с.
6. **Рубинштейн, С. Л.** Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) [Текст] / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–109.
7. **Цукерман, Г. А.** Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов [Текст] / Г. А. Цукерман. – М.: Интерпракс, 1994. – 160 с.
8. **Матюшкин, А. М.** Теоретические вопросы проблемного обучения [Текст]: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. / А. М. Матюшкин. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 26–37.
9. **Бабаева, Н. А.** Развитие личности в представлениях А. Маслоу и Р. Кеттела [Текст]: учеб.-метод. пособие / Н. А. Бабаева. Междунар. акмеол. ин-т, Моск. открытый соц. ун-т. – М.: Изд-во МГОУ, 2003. – 42 с.
10. **Вахромов, Е. Е.** Самоактуализация и жизненный путь человека [Электронный ресурс] / Е. Е. Вахромов//<http://www.hpsy.ru/public/x049.htm>
11. **Андреев, В. И.** Проверь себя. Десять тестов оценки интеллигентности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности. [Текст] / В. И. Андреев. – М.: Народное образование, 1994. – 64 с. – (Библиотечка журнала «Народное образование». – 1994. – № 3.
12. **Соколова, И. Ю.** Психологическое обеспечение качества образовательного процесса [Текст]: учебное пособие. / И. Ю. Соколова – Томск: Изд-во ТГПУ, 2005. – 230 с.

РАЗДЕЛ II ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 371 + 13

Серёгин Григорий Михайлович

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры геометрии и методики обучения математике математического факультета Новосибирского государственного педагогического университета, gseryogin@yandex.ru, Новосибирск

ПЕРСОНАЛЬНЫЙ КОМПЬЮТЕР КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ НЕОБХОДИМОГО УРОВНЯ ПОНИМАНИЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ

Seryogin Grigory Mihajlovich

The candidate of pedagogical sciences, the professor of chair of geometry and technique of training to the mathematician of mathematical faculty of Novosibirsk state pedagogical university, gseryogin@yandex.ru, Novosibirsk

PERSONAL COMPUTER AS MEANS OF DIAGNOSTICS OF NECESSARY LEVEL OF UNDERSTANDING OF THE DECISION OF THE PROBLEM

Одним из аспектов сложного процесса диагностики качества образования, способствующим выявлению связи достигнутых результатов обучения с целями, является диагностика понимания учебного материала. Содержание диагностики понимания должно быть составной частью оценки психологических и функциональных изменений в сознании и деятельности учащихся. Диагностика понимания, как составляющая диагностики качества, должна быть процессуально-ориентированной и воплощаться в таких количественных оценках, которые, в свою очередь, допускали бы сравнение с эталоном, были удобны в использовании, понятны самим обучающимся. Поскольку понимание математического материала является одним из составляющих процесса обучения, то необходимо иметь информацию о том, как глубоко понят каждым учеником тот или иной материал. Поэтому целью диагностической деятельности должна стать постановка диагноза об уровне понимания учебного материала и оценка полученных результатов для эффективного управления процессом обучения.

Уровневые оценки процессов, явлений, величин достаточно широко распространены как на бытовом уровне, так и в профессиональных и научных кругах. В обычном общении понятие «уровень» имеет некоторую оценочную, количественную основу, что можно выразить некоторым конкретным числом. При рассмотрении же понятия «уровень понимания» будем иметь в виду не конкретное число, а возможность сравнения или линейной упоря-

доченности при оценке уровня. Определим понятие «уровень понимания» следующим образом:

Уровень понимания – это такая характеристика процесса понимания и результата этого процесса, которая позволяет оценить и линейно упорядочить степень познавательного взаимодействия системы имеющихся у индивида знаний и поступающей информации на основе принятой оценочной шкалы.

Введённое определение уровня понимания опирается непосредственно на определение понимания как психического процесса [4]. При этом определять уровень понимания индивида при наличии оценочной шкалы может не только исследователь процесса понимания, но и сам индивид. Понятие «глубина понимания» тесно связано с понятием «уровень понимания» и означает степень проявления понимания.

Анализ различных подходов к понятию «уровень понимания» позволил построить и обосновать шкалу понимания. При оценке уровня понимания нами используется порядковая шкала, которая содержит следующие ступени: уровень непонимания, поверхностный или уровень узнавания, индуктивный или уровень воспроизведения, уровни осмысленного или внутреннего понимания.

Усвоение конкретного математического материала требует вполне определённого уровня понимания. Уровень понимания считается *необходимым* для понимания предложенного учебного материала, если его усвоение не может произойти без понимания вполне определённого круга понятий, их свойств и отношений. Аналогично можно дать определение уровня понимания, необходимого для решения данного задания [5].

Выявление уровня понимания, необходимого для решения предлагаемых учащимся задач, позволит учителю методически грамотно осуществить подбор дидактического материала и по необходимости вносить в него соответствующие коррективы. С помощью понятия «необходимый уровень понимания» возникает возможность оценивать выполнение учащимися заданий не столько по конечному результату, сколько по промежуточным шагам решения. Если ученик при выполнении некоторого задания приходит к пониманию того, что необходимо выполнить для получения ответа, то можно говорить о наличии необходимого уровня понимания решения задания. Определяя уровень, необходимый для понимания конкретной группой учащихся (или одним учащимся) как теоретического учебного материала, так и решения тех или иных задач, можно осуществлять коррекцию содержания обучения, в частности, подбор соответствующих упражнений по каждой изучаемой теме.

Одним из возможных средств диагностики необходимого уровня понимания решения задач является специально разработанная компьютерная программа, позволяющая не только осуществлять контроль и оценку решения математической задачи, но и судить об определённом уровне понимания учащимися своего решения.

Использование компьютерных технологий в процессе обучения имеет определённые преимущества перед традиционными методами обучения. К этим преимуществам можно отнести высокий уровень наглядности, реализация когнитивно-визуального подхода в обучении, эффективное использование времени преподавателя и т. д. [1]. Существующая практика внедрения компьютерных технологий в обучении говорит о том, что наибольший эффект от их внедрения достигается при рациональном сочетании их с традиционными методами обучения.

Дидактические материалы, представленные в компьютерных программах, кроме стандартных, должны удовлетворять следующим специфическим требованиям: а) разработанные материалы должны быть представлены на компьютере в виде, аналогичном материалам, используемым при традиционном методе обучения; б) представленная информация должна быть универсальна с точки зрения возможных изменений программ обучения, содержать элементы интегрированных курсов, предусматривающих частичное их использование в практике работы; в) существенный акцент должен быть сделан на когнитивно-визуальные методы обучения и представления информации или их расширения в направлении визуализации алгоритмов решения задач; г) должна быть предусмотрена возможность дифференцируемого, индивидуализированного обучения на уровне его коррекции в соответствии с успехами в обучении [3].

Одной из важных проблем применения компьютерных технологий является поиск программ, осуществляющих единый подход при обучении, консультировании и проверке знаний. Так, в программах, обеспечивающих высокий уровень наглядности (например, 3D-GRAPHER, Eovia Carrara Studio3D, BCAD и др.) отсутствует возможность осуществления контроля уровня его усвоения, а программы, направленные на контроль знаний учащихся (например, AST-Test, Moodle и др.) не дают эффективного способа их использования при проведении аудиторных занятий [2].

Эта проблема была определённым образом разрешена при разработке на математическом факультете НГПУ программных продуктов «PracticumCreator» и «PracticumCreator 2» в среде Macromedia Flash MX. Авторы этих продуктов А. Н. Яруткин, А. И. Петров и А. И. Рыжков поставили задачи, направленные на создание практикумов активного типа, полного уровня и высокой степени интерактивности, обеспечивающих функции обучения и контроля в процессе изучения геометрии. Под интерактивным практикумом ими понимается программа, отвечающая следующим требованиям: 1) на каждое действие пользователя программа должна реагировать (свойство интерактивности); 2) наличие генератора данных в условии задачи, при каждом запуске подставляющего случайные числа (в тех задачах, которые это позволяют); 3) сочетание комбинаций элементарных интерфейсов (поле ввода, drag-and-drop, кнопки выбора варианта теста) должно обеспечивать простой способ ввода решения задачи, рассчитанный на уровень начинающего пользователя; 4) поэтапное решение сложной задачи должно

разбиваться на отдельные «экраны» или «кадры»; 5) в результате работы с задачей в содержании интерактивного практикума, на экране должна получиться «визуальная схема» решения задачи; 6) при решении задачи должна учитываться возможность выбора способа решения [6].

В этой программе существует возможность реализовать несколько моментов при оценивании решения задачи: показывать оценку учащемуся или сделать её видимой только для учителя; показывать оценку после решения каждой задачи или после решения целого набора задач; отслеживать количество попыток, использованных при решении задач, а в сложных задачах возможно отслеживание попыток на каждом этапе решения задачи; отображать список правильно и неправильно решённых задач и выставлять оценку по пятибалльной шкале.

Подробно с разработанными программами можно ознакомиться в сети Интернет на сайте <http://mpm.nspu.ru>, где присутствует также автоматизированная система обработки и хранения результатов решения заданий.

При разработке электронной версии решения задачи (или доказательства теоремы) мы, следуя авторам компьютерной программы, предлагаем следующую методическую схему (или алгоритм) работы учителя над задачей: 1) осуществляется выбор задачи с учётом её значения для понимания изучаемой темы, выработки основных умений и навыков решения задач и важности владения этими навыками при решении задач в других разделах курса, её взаимосвязи с теоретическим материалом и т. д.; 2) проводится решение выбранной задачи; 3) осуществляется анализ возможных подходов к решению задачи с точки зрения выбора оптимального способа решения; 4) выделяются наиболее существенные моменты решения задачи, на которые необходимо обратить внимание учащегося; 5) определяется, будет ли выбранная задача реализована при фиксированных данных или данные задачи будут выбираться компьютером случайным образом; 6) устанавливается необходимость консультации учащимся в ходе решения задачи и если она необходима, то каким должно быть её содержание; 7) определяется способ оценки выполнения решения задачи; 8) составляется сценарий программы, реализующей выбранную задачу с учётом анализа пунктов 1–7; 9) проводится апробация программы в учебном процессе с целью устранения возможных ошибок методического характера.

Следует заметить, что пункты 3 и 4 определяют, на сколько подробно требуется представить решение задачи при её реализации с использованием компьютера. Это, в свою очередь, определяет количество кадров на экране монитора, используемых при решении конкретной задачи, структуру её решения, уровень интерактивности создаваемого продукта. Последний определяется необходимым уровнем взаимосвязи текста, чертежа и формул, используемых в ходе решения задачи.

В качестве примера приведём описание электронной версии решения тригонометрического уравнения $6\sin x \operatorname{tg} x + 6\operatorname{tg} x + \cos x = 0$, которое было

предложено в одном из вариантов Единого государственного экзамена по математике.

Вначале на основе имеющегося решения этого уравнения было установлено два возможных способа решения и количество этапов решения, что непосредственно связано с числом кадров на экране монитора.

На первом кадре учащемуся предлагается выбрать приём (способ) решения данного уравнения из четырёх предложенных. Как и в любом тесте по выбору здесь имеются верные и неверные подсказки. Выбор одной из двух неверных подсказок показывает, что учащийся не обладает даже поверхностным уровнем понимания, относя предложенное уравнение к однородному или квадратному. В этом случае ему предоставляется возможность осуществить повторную попытку выбора приёма.

Первый способ решения данного тригонометрического уравнения связан с преобразованием, приводящим к уменьшению числа функций, входящих в него: понимание того, что тангенс можно заменить отношением синуса к косинусу, приводит к уравнению относительно только этих функций. Выбор этого способа приводит к следующему этапу решения и появлению второго кадра на экране монитора. Используя технологии drag-and-drop и ввода чисел в текстовые поля, происходит заполнение открытых полей. Этот этап, связанный с упрощением исходного тригонометрического уравнения, предполагает наличие второго, индуктивного, уровня понимания и заканчивается решением уравнения, квадратного относительно синуса, но не равносильного первоначальному.

Понимание того, что проведённое преобразование исходного уравнения приводит к неравносильному уравнению, является одним из важных составляющих решения. Третий и четвёртый кадры монитора посвящены поиску и определению посторонних корней и содержат, в частности, альтернативные вопросы (т. н. *ли*-вопросы): «Могут ли в ходе проведённых рассуждений появиться посторонние корни?» и «Появились ли в ходе проведённых рассуждений посторонние корни?». Эти вопросы направлены на активизацию рефлексивной деятельности учащихся, что способствует углублению понимания решения предложенного задания. Следующий кадр содержит указание на посторонние корни и запись ответа. Содержание этих трёх кадров соответствует третьему этапу решения уравнения и может быть помещено на одном кадре.

При выполнении учащимися заданий, помещённых на первых четырёх кадрах, могли быть допущены ошибки, что проявилось бы в увеличении числа попыток их выполнения. Последний кадр решения уравнения этим методом состоит из заданий, направленных на самооценку учащимися своего решения и поиск возможных ошибок. Такая рефлексия поиска способствует более глубокому пониманию решения данного тригонометрического уравнения.

Второй способ решения связан с пониманием того факта, что вынесение за скобку тангенса приведёт к упрощению данного уравнения, что предус-

матривает разложение левой части уравнения на два множителя и использование условий равенства нулю дроби и произведения. В этом случае принципиально изменится второй кадр монитора, в содержание же остальных кадров существенных изменений не произойдёт.

Апробация электронных версий решения геометрических и алгебраических заданий на основе программного продукта PracticumCreator 2, в том числе и данного тригонометрического уравнения, проводится регулярно на отделении заочного обучения математического факультета. Хотя разработка программы решения каждой задачи требует больших затрат времени, результаты апробации свидетельствуют, что персональный компьютер можно использовать как средство диагностики необходимого уровня понимания решения задачи.

Библиографический список

1. **Далингер, В. А.** Когнитивно-визуальный подход к обучению математике [Текст]: учеб. пособие / В. А. Далингер, О. О. Князева. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2004. – 344 с.
2. **Ковшова, Ю. Н.** Повышение степени интерактивности программ, осуществляющих функции обучения и контроля [Текст] / Ю. Н. Ковшова, А. И. Петров, А. И. Рыжков, А. Н. Яруткин // Инновации в педагогическом образовании: Материалы Международной научно-практической конференции 22–24 октября 2007 года: в 2-х ч. – Новосибирск: Изд. НГПУ. – Часть 2. – 2007. – С. 169–178.
3. **Петров, А. И.** Технология создания интерактивных средств обучения геометрии на математическом факультете НГПУ [Текст] / А. И. Петров, А. И. Рыжков, И. А. Яруткина, А. Н. Яруткин // Инновации в педагогическом образовании: Материалы Международной научно-практической конференции 22–24 октября 2007 года: в 2-х ч. – Новосибирск: Изд. НГПУ. – Часть 1. – 2007. – С. 102–108.
4. **Серёгин, Г. М.** Психологический аспект понятия «понимание» [Текст] / Г. М. Серёгин // Философия образования. – Новосибирск, 2008. – № 1 (22). – С. 156–163.
5. **Серёгин, Г. М.** Диагностика и прогнозирование необходимого уровня понимания учащимися математического материала [Текст] / Г. М. Серёгин. – Новосибирск, Изд. НГПУ, 2008. – 220 с.
6. **Яруткин, А. Н.** Обобщение результатов эксперимента по обучению работе с программой PractikumCreator 2 [Текст] / А. Н. Яруткин, А. И. Петров, А. И. Рыжков, Е. Н. Хохлова // Педагогический профессионализм в современном образовании: материалы V Международной научно-практической конференции (18–21 февраля 2009 г.) / под науч. ред. Е. В. Андриенко. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – Ч. 2. – 478 с. – С. 187–193.

УДК 378(336)+519.8:004

Бурмистрова Наталия Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики Омского филиала федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Академия бюджета и казначейства Министерства финансов Российской Федерации», bur_na_a@mail.ru, Омск

**РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКОМУ
МОДЕЛИРОВАНИЮ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ
ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

Burmistrova Nataliya Aleksandrovna

Candidate of Pedagogics, an associate professor of the chair of Higher Mathematics, The Omsk branch of federal state institution of higher professional education «Academy of Budget and Treasury of Ministry of Finance of the Russian Federation», bur_na_a@mail.ru, Omsk

**IT ROLE IN TEACHING OF MATHEMATICAL MODELING
OF ECONOMIC PROCESS ON APPLICATION
OF THE COMPETENCE APPROACH**

В настоящее время система профессионального образования России находится в состоянии модернизации, обусловленной общими тенденциями мирового развития, и, прежде всего, переходом к постиндустриальному обществу, в котором приоритетными в различных отраслях, в т. ч. финансовой сфере, становятся информационные технологии [6].

Учитывая, что информационные технологии являются неотъемлемой частью жизни современного общества, обеспечивая сбор, обработку, хранение и отображение информации с целью повышения надежности и оперативности ее использования, рассмотрим особенности применения информационных технологий в образовании, предоставляющие возможность повышения эффективности учебно-воспитательного процесса на основе использования технических средств и программных продуктов в рамках организационно-методического обеспечения единого технологического процесса [8].

В связи с многоплановостью и изменяемостью видов деятельности современного финансиста, обуславливающих быстрое обновление знаний, умений и навыков, выпускник экономического вуза должен обладать способностью адаптации в профессиональной среде, демонстрируя не только информированность, но и умение решать возникающие на практике экономические проблемы и задачи. При этом в качестве показателя конкурентоспособности выпускника профессиональной школы, в контексте модернизации образования, целесообразно рассматривать профессиональную компетентность,

характеризующую умение мобилизовать полученные знания и опыт в конкретной ситуации [7].

Идеи модернизации образования на компетентностной основе активно обсуждаются в научных кругах В. А. Болотовым, Е. Н. Бондаревской, И. А. Зимней, В. А. Кальней, В. В. Сериковым, А. П. Тряпицыной, В. Д. Шадриковым, А. В. Хуторским, Б. Д. Элькониным и др. Результаты исследований показывают, что компетентностный подход отражает такой вид содержания образования, который не сводится к передаче совокупности знаний и умений, а формирует целостный опыт решения профессиональных и жизненных проблем [1].

Научные исследования Е. О. Ивановой [5] позволяют выделить наиболее важные, на наш взгляд, особенности компетентностного подхода в контексте профессионального образования:

– интегративное свойство компетентностного подхода объединяет в единое целое знания, умения, навыки и личностные качества студентов, обеспечивая при этом эффективность достижения образовательных целей;

– компетентность будущего специалиста, как образовательный результат компетентностного подхода, характеризует уровень подготовки студентов к профессиональной деятельности, объединяя интеллектуальную, навыковую и эмоционально-ценностную составляющие образования;

– необходимость формирования компетентности выпускника, заложенной в государственных образовательных стандартах, требует изменения не только содержания образования, но и способов организации образовательного процесса.

Анализ указанных особенностей согласуется с предметной направленностью компетентностного подхода в обучении будущего специалиста. В рамках настоящей статьи определим возможности учебной дисциплины «Математика» в развитии умений, навыков и личностных качеств, необходимых студентам экономических вузов в будущей профессиональной деятельности.

Выделяя в качестве главного результата профессионального образования – готовность выпускника быть компетентным в профессиональной деятельности, результатом математической подготовки будущих финансистов необходимо рассматривать не просто совокупность предметных знаний, умений и навыков выпускников, а возможность их деятельностного применения. В этой связи, очевидна необходимость усиления прикладной направленности курса высшей математики [3]. При этом содержание математической подготовки студентов не должно ограничиваться включением теоретического материала и задач абстрактного характера, за математическими понятиями студент должен научиться видеть конкретные профессиональные объекты, их взаимодействие, что, в свою очередь, обеспечивается использованием метода математического моделирования реальных экономических процессов.

Учитывая мнение многих исследователей о том, что методология математического моделирования составляет интеллектуальное ядро информационных технологий, рассмотрим возможности компьютерной поддержки традиционной методики обучения математике в решении данных проблем. На примере использования графических возможностей табличного процессора Excel, продемонстрируем роль компьютера, как средства работы с информационными ресурсами, в развитии умений и навыков моделирования экономических процессов при обучении математике.

Табличный процессор Excel, имеющий все средства быстрого редактирования, не только позволяет в наглядной форме проводить различные финансовые расчеты, но и представлять их в виде графиков, диаграмм, что, в свою очередь, обеспечивает перенос акцента с вычислительного аспекта на логику решения задач. На примере решения задач экономического содержания в рамках тем «Элементы аналитической геометрии», «Дифференциальное исчисление функции одной переменной» курса математики продемонстрируем возможности Excel, предоставляющие дидактический инструмент для визуализации результатов моделирования динамики рыночного равновесия.

Известно, что одно из экономических приложений производной функции, а именно, эластичность функций спроса и предложения, имеет большое практическое значение не только для понимания поведения потребителя на рынке или определения ценовой стратегии фирмы, но и для анализа последствий экономической политики государства, в частности, политики налогообложения. Наиболее важным здесь является вопрос распределения налогового бремени. Введение налогов на товары различным образом сказывается на налоговых выплатах продавца и покупателя. При этом на величину налогового бремени экономических агентов существенное влияние оказывают значения коэффициентов эластичности спроса и предложения. Рассмотрим изменение динамики рыночного равновесия под влиянием косвенного налога, например, акцизного налога на табачные изделия [4].

Графическая модель рыночного равновесия, представленная на рисунке, демонстрирует ситуацию на рынке продаж товара, облагаемого налогом, где D и S кривые спроса и предложения (рис. 1). Введение налога в размере t ден. ед. с 1 единицы товара не зависит от объема выпуска товара и приводит к параллельному сдвигу кривой предложения S на величину налога вверх в положение S_1 , что обуславливает повышение цены для потребителя (p_1) и снижение цены после вычета налога для производителя (p_2). Новое рыночное равновесие достигается в точке E_1 . Смещение точки равновесия E , определяемой формулой $D(p_0) = S(p_0)$, в положение E_1 , характеризует увеличение стоимости 1 единицы продукции от p_0 до p_1 и уменьшение объемов продаж от q_0 до q_1 .

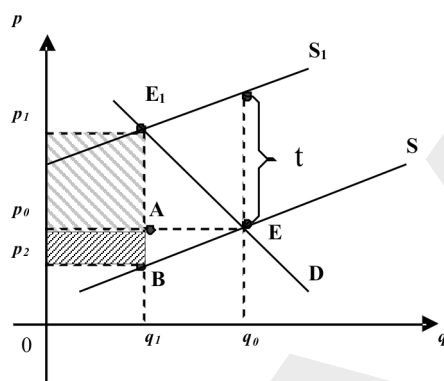


Рис. 1. Динамика рыночного равновесия под влиянием налога

Величина налоговой ставки составляет $t = p_1 - p_2$, где p_1 – стоимость 1 единицы товара объема q_1 в случае введения налога, p_2 – стоимость 1 единицы продукции в случае безналоговых продаж товара в объеме q_1 . При этом покупатель будет переплачивать $(p_1 - p_0)$ ден. ед. за 1 единицу продукции, продавец в виде уплаты налога – $(p_0 - p_2)$ ден. ед., а величина налогового бремени экономических агентов составит

$$T_{\text{покупателя}} = q_1(p_1 - p_0) - \text{площадь прямоугольника } p_0p_1E_1A;$$

$$T_{\text{продавца}} = q_1(p_0 - p_2) - \text{площадь прямоугольника } p_2p_0AB.$$

В этом случае суммарные поступления в бюджет определяет сумма

$$T = T_{\text{покупателя}} + T_{\text{продавца}} = q_1(p_1 - p_2) - \text{площадь прямоугольника } p_2p_1E_1B.$$

Найдем отношение частей налогового бремени покупателя и продавца

$$\frac{T_{\text{покупателя}}}{T_{\text{продавца}}} = \frac{p_1 - p_0}{p_0 - p_2} = \frac{\frac{q_0 - q_1}{q_0} \cdot \frac{p_0}{q_0}}{\frac{q_0 - q_1}{q_0} \cdot \frac{p_0}{q_0}} = - \frac{p_2 - p_0}{p_1 - p_0} \cdot \frac{q_0}{q_0} = - \frac{q_1 - q_0}{q_0} \cdot \frac{p_2 - p_0}{p_0}$$

$$\frac{T_{\text{покупателя}}}{T_{\text{продавца}}} = \frac{p_1 - p_0}{p_0 - p_2} = \frac{\frac{q_0 - q_1}{q_0} \cdot \frac{p_0}{q_0}}{\frac{q_0 - q_1}{q_0} \cdot \frac{p_0}{q_0}} = - \frac{q_1 - q_0}{q_0} \cdot \frac{p_1 - p_0}{p_0}$$

где $\frac{\Delta q}{q} \cdot \frac{\Delta p}{p}$ – отношение относительных приращений объема товара и цены при движении точки E в положение E_1 для функций D и S , т. е. эластичность спроса и предложения при цене p_0

$$\frac{T_{\text{покупателя}}}{T_{\text{продавца}}} = - \frac{E_p(S)}{E_p(D)} = \frac{E_p(S)}{|E_p(D)|} \quad (1)$$

Из формулы (1) следует, что отношение частей налогового бремени покупателя и продавца обратно пропорционально отношению коэффициентов эластичности спроса и предложения. При этом, если $E_p(D)$ по абсолютной величине уменьшается (увеличивается), то увеличивается (уменьшается) налоговое бремя покупателя и, наоборот, если $E_p(S)$ уменьшается (увеличивается), то уменьшается (увеличивается) налоговое бремя продавца. Таким образом, формула (1) демонстрирует математическое подтверждение одного

из основных положений экономической теории о распределении налогового бремени – большая доля налогового бремени падает на экономического агента с меньшей эластичностью. Рассмотрим графическую иллюстрацию данного утверждения.

В том случае, если бы на рис. 1 увеличение цены от p_0 до p_1 в точности соответствовало размеру t , то это бы означало, что производитель полностью перекладывает уплату налога на покупателя (это возможно в случае нулевой эластичности спроса). Однако реальное распределение налогового бремени зависит от эластичности спроса и предложения, графическая иллюстрация которых соответствует наклону кривых спроса и предложения. Поскольку нами рассматривается модель взимания налога для случая, когда формальным плательщиком является покупатель, проанализируем влияние эластичности спроса на величину налоговых выплат. При эластичном спросе повышение цены приводит к тому, что потребители сокращают закупки данного товара, переключаясь на другие товары, и большую часть налогового бремени платит продавец. Размер налоговых выплат продавца соответствует площади нижнего прямоугольника (рис. 2). При неэластичном спросе цена значительно увеличивается и большую часть налоговых выплат выплачивает потребитель. Величина налогового бремени покупателя соответствует площади верхнего прямоугольника (рис. 3).

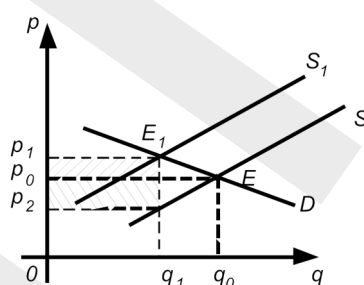


Рис. 2. Налоги и эластичный спрос

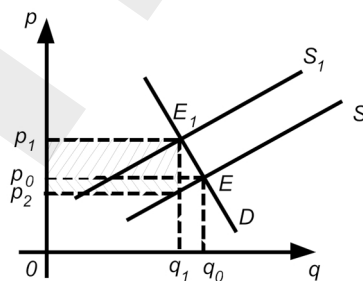


Рис. 3. Налоги и неэластичный спрос

Результаты теоретического анализ динамики рыночного равновесия под влиянием акцизного налога, представленные на рисунке (рис. 2, 3) и с помощью формулы (1), показывают, что фактическим плательщиком налога явля-

ется экономический агент с меньшей эластичностью. Продемонстрируем данное утверждение на примере решения задачи в рамках курса высшей математики [2].

Пример. Известны функции спроса и предложения $D(p) = 4 - p$, $S(p) = p$. Требуется построить графики функций и найти точку рыночного равновесия; определить новую точку равновесия, обусловленную введением косвенного налога на товар в размере 2 ден. ед. на 1 единицу товара; рассчитать сумму налогового сбора, поступающего в бюджет и отношение налоговых выплат продавца и покупателя.

Для построения графиков представим функции спроса и предложения в виде обратных зависимостей

$$D: q = 4 - p \Rightarrow p = 4 - q$$

$$S: q = p \Rightarrow p = q.$$

Используя возможности Мастера диаграмм, построим графики функций $D(q) = 4 - q$, $S(q) = q$ при $p > 0$, $q > 0$ (рис. 4).

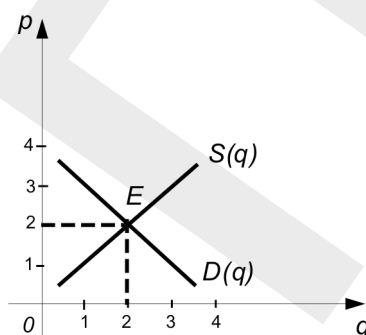


Рис. 4. Рыночное равновесие

Пересечение кривых спроса и предложения определяет точку рыночного равновесия $E(2; 2)$, координаты которой показывают, что цена 1 единицы товара составляет 2 ден. ед., а объем продаж – 2 ед. товара.

Введение косвенного налога в размере 2 ден. ед. на 1 единицу товара обуславливает параллельный сдвиг графика функции предложения $S(q)$ на 2 единицы вверх в положение $S_1(q)$. Новая точка рыночного равновесия $E_1(1; 3)$ определяет новую равновесную цену товара, составляющую 3 ден. ед. (рис. 5).

Интерпретация графической модели, представленной на рисунке (рис. 5), иллюстрирует размер налогового сбора, поступающего в бюджет, как сумму площадей заштрихованных прямоугольников. При этом площадь верхнего прямоугольника характеризует налоговые выплаты покупателя, площадь нижнего прямоугольника – продавца. Очевидно, что отношение частей налогового бремени экономических агентов составляет 1:1, что может быть подтверждено аналитическим способом как величина обратная отношению коэффициентов эластичности спроса и предложения.

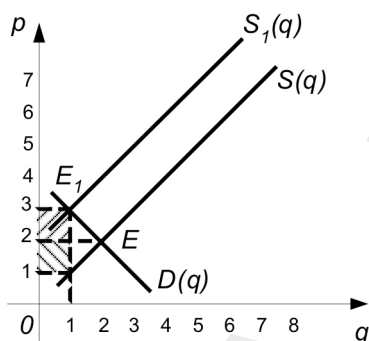


Рис. 5. Налоговые выплаты экономических агентов

Предложенный методический прием использования табличного процессора Excel в качестве средства визуализации исследуемых экономических процессов при обучении будущих специалистов финансовой сферы методу математического моделирования демонстрирует эффективность внедрения в учебный процесс информационных технологий, основанных на компьютерных программных средствах широкого назначения.

Библиографический список

1. **Болотов, В. А.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. **Бурмистрова, Н. А.** Производная функции как средство моделирования экономических процессов [Текст]: учеб. пособие / Н. А. Бурмистрова. – Омск: ООО «Издательский дом "Лео"», 2007. – 80 с.
3. **Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования.** [Электронный ресурс]. – Российское образование. Федеральный портал. Режим доступа: <http://www.edu.ru>
4. **Замков, О. О.** Математические методы в экономике [Текст]: учебник / О. О. Замков, А. В. Толстопятенко, Ю. Н. Черемных. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, Изд-во Дис, 1998. – 368 с.
5. **Иванова, Е. О.** Компетентный подход в соотношении со знаково ориентированным и культурологическим // Интернет-журнал. – 2007. – 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23/htm>.
6. **Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.** [Текст] // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 4. – С. 18–19.
7. **Степашкина, Л. Ю.** Развитие общих учебных умений и навыков как ключевой образовательной компетенции // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-09/htm>.
8. **Трайнев, В. А.** Информационные коммуникационные педагогические технологии [Текст]: учеб. пособие / В. А. Трайнев, И. В. Трайнев. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2008. – 280 с.

Гурьянов Павел Сергеевич

Аспирант Пермской государственной фармацевтической академии, кафедра Управления и экономики фармации очного факультета, gursoft@yandex.ru, Пермь

**ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К РАЗРАБОТКЕ ОБУЧАЮЩИХ
АНИМАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ В СИСТЕМЕ
ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Gurianov Pavel Sergeevich

The post-graduate student of the Perm state pharmaceutical academy of faculty of Management and economy of pharmacy of internal faculty, gursoft@yandex.ru, Perm

**ORGANIZATIONAL-METHODICAL APPROACHES
TO DEVELOPMENT OF TRAINING ANIMATION FILMS
IN SYSTEM OF PHARMACEUTICAL EDUCATION**

В настоящее время одним из лицензионных условий по осуществлению фармацевтической деятельности является необходимость повышения квалификации фармацевтических работников. Аптекам нужен грамотный специалист, постоянно повышающий свою квалификацию в соответствии с требованиями времени, обладающий всеми знаниями, умениями и навыками, необходимыми для организации фармацевтической деятельности и оказания фармацевтической помощи пациентам аптек. Многими обучающими организациями, специализирующимися на последипломном обучении специалистов, ведется активный поиск методов, форм и средств повышения квалификации, наиболее оптимально подходящих для обучения контингента «взрослые люди».

Провизоров и фармацевтов, обучающихся на курсах повышения квалификации, характеризует то, что это в основном социально состоявшиеся, самостоятельные, имеющий жизненный и профессиональный опыт специалисты, чаще всего семейные и имеющие ограниченное количество свободного времени люди. Поэтому выбираемые для них формы обучения, в соответствии с принципами андрогогики* и акмеологии** (науки о закономерностях развития зрелых людей под влиянием образования или средствами образования), в первую очередь должны учитывать потребность в обосновании и самостоятельности, опираться на использование профессионального опыта, иметь прак-

* Отрасль педагогики, охватывающая теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых.

** Наука о закономерностях развития зрелых людей под влиянием образования или средствами образования.

тическую направленность, формировать положительный эмоциональный настрой обучающихся и возможность визуализации изучаемого материала.

Исходя из этого, одним из наиболее эффективных средств для обучения и повышения квалификации является автоматизированное рабочее место (АРМ) аптечного работника, осуществляющего обучение – обучающее АРМ (ОАРМ).

Под определением «обучающее АРМ» мы понимаем совокупность информационно-программно-технических ресурсов, обеспечивающих получение необходимых знаний, приобретение и отработку умений и навыков по фармации конкретным аптечным работником, проходящим обучение на курсах повышения квалификации или занимающимся самообразованием. Создание и внедрение ОАРМ предназначалось нами в первую очередь для дистанционного обучения и повышения квалификации как средство самоподготовки и самообучения, так как оно дает возможность аптечному работнику учиться там, где он живёт или работает в удобное для него время. В одинаковой степени ОАРМ может использоваться преподавателем при проведении занятий и чтении лекций, студентом или слушателем ФДПО на очных занятиях, как средство, помогающее обучению и закреплению навыков.

Разработку ОАРМ мы проводили на примере АРМ специалиста-фармацевта, дистанционно обучающегося на курсах повышения квалификации фармацевтов по разделу «Современные проблемы фармакологии с элементами фармакотерапии». В основу для создания ОАРМ был положен курс лекций по фармакологии, который читался слушателям по очной форме обучения.

Анализ публикаций, посвященных современным обучающим технологиям, используемым в дистанционном обучении и непосредственное наблюдение показали, что в настоящее время на дистанционных курсах повышения квалификации наиболее часто используются кейс-технологии, которые представляют собой набор электронных учебных пособий, состоящих из традиционных лекций, практических заданий и набора тестовых вопросов. Данный вариант предоставления учебного материала обучаемому ничем не отличается от классической самостоятельной работы, и представляет пример простого информационно-сообщающего метода обучения.

Одним из современных направлений развития обучающих программ является использование мультимедийных технологий, внедрение которых в систему дистанционного обучения способствует активному вовлечению обучаемых в учебный процесс. Интеграция образа, движения и текста создают новую необыкновенно богатую по своим возможностям учебную среду, значительно повышающую эффективность процесса обучения.

Поэтому при выборе обучающих технологий для создания ОАРМ, наряду с использованием кейс-технологии в чистом виде, нами было предложено использование мультимедийных технологий, среди которых важное место занимает технология визуализации. С этой целью мы предложили использовать анимационные фильмы (например, для визуализации механизмов действия лекарственных препаратов), для чего необходимо было создать новую технологию разработки мультимедийного контента визуализации в ОАРМ. Исходя из этого целью нашего настоящего исследования явилась разработка организационно-методических подходов к созданию анимационных фильмов.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

- выявить этапы создания АФ и состав необходимых документов для каждого этапа;
- изучить литературные источники в области андрологии, акмеологии, информационных обучающих технологий с точки зрения педагогических требований к АФ;
- обосновать основные требования к АФ как средству обучения и сформулировать критерии оценки их эффективности;
- изучить научно-обоснованные механизмы действия ЛС, отобранных для изучения на курсах повышения квалификации;
- выбрать метод структурирования материала о механизме действия ЛС, способного донести теорию механизма действия для художника и программиста-аниматора, не обладающих фармацевтическим образованием;
- исходя из разработанных критериев эффективности АФ, провести оптимизацию теории механизма действия ЛС методом структурирования информация IDEF0;
- разработать пакет документов на создание АФ механизма действия ЛС;

В качестве объекта исследования нами были отобраны следующие группы ЛС: блокаторы кальциевых каналов, бета-адреноблокаторы, ингибиторы АПФ, диуретики, макролиды, фторхинолоны, цефалоспорины, пенициллины, противогрибковые средства, нестероидные противовоспалительные средства, антисекреторные средства, препараты для лечения дисбактериоза, антидиарейные и слабительные средства, гепатопротекторы.

Методологическую основу исследования составили ФЗ «О лекарственных средствах, приказ МЗ РФ «О порядке отпуска лекарственных средств», отраслевой стандарт «Правила отпуска (реализации) лекарственных средств в аптечных организациях – основные положения», ФЗ «О защите прав потребителей», ГОСТы единой системы программной документации, литературные источники в области андрологии, акмеологии, информационных обучающих технологий, учеб-

ная литература по фармакологии и фармакотерапии, методики IDEF0-моделирования.

Анализ документов, регламентирующих создание программ для ЭВМ (ГОСТы единой системы программной документации), позволил выявить основные этапы разработки АФ и необходимые документы по их сопровождению.

Основными документами являются «техническое задание» (ТЗ) и «описание программы» (ОП). Именно эти документы создаются при участии фармацевтических работников-экспертов, занятых в разработке программе. На основании этих документов осуществляется непосредственное создание АФ художниками, программистами-аниматорами и оценка полученного результата (табл. 1).

Таблица 1

**Этапы разработки анимационных фильмов
и программные документы, их сопровождающие**

Номер этапа	Название этапа разработки АФ	Разрабатываемые документы и их разделы
1.	Постановка задачи АФ	ТЗ – разделы «Введение», «Назначение разработки» ОП – раздел «Функциональное назначение»
2.	Сбор исходных материалов	
3.	Выбор и обоснование критериев эффективности и качества разрабатываемого АФ	ТЗ – раздел «Назначение разработки»
4.	Обоснование необходимости проведения научно-исследовательских работ (изучения механизма действия ЛС)	ОП – раздел «Описание структуры АФ и его основных частей», «Описание функций составных частей и связей между ними»
5.	Научно-исследовательская работа (изучение механизма действия ЛС)	ТЗ – разделы «Требования к функциональным характеристикам ТЗ»
6.	Обоснование целесообразности применения ранее разработанных образов-рисунков, фрагментов других АФ. Разработка задания художнику	
7.	Выбор языка программирования для анимации	ОП – раздел «Сведения о языке программирования» ТЗ – раздел «Требования к составу и параметрам технических средств, информационной и программной совместимости»
8.	Определение требований к техническим средствам	
9.	Проведение предварительных, и окончательных испытаний	ТЗ разделы «Технико-экономические показатели», «Порядок контроля и приемки»

Этапы создания АФ представлены нами на примере разработки АФ механизма действия блокаторов кальциевых каналов (БКК).

На первом этапе создания АФ нами была поставлена задача – создание АФ иллюстрирующего механизм действия ЛС БКК, реализующего принципы обучения «взрослых людей», главным из которых будет являться практическая направленность АФ. Поставленная задача была внесена в раздел ТЗ «Назначение разработки» и раздел ОП «Функциональное назначение». В разделе ТЗ «Введение» было указано, что технология визуализации способствует развитию профессионального мышления специалистов, навыков визуализации информации за счет систематизации, концентрации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания обучения.

На втором этапе «Сбор исходных материалов» были проведены изучение, систематизация и обобщение литературных данных в области андрологии, акмеологии, теоретического материала по фармакологии, НД, регламентирующей деятельность фармацевтов, методов структурирования материала, программирования АФ и др.

На третьем этапе – «Выбор и обоснование критериев эффективности и качества разрабатываемого АФ» нами в соответствии с поставленной задачей АФ были обоснованы основные требования к АФ как средству обучения и сформулированы критерии оценки их эффективности.

АФ должен быть актуален для обучающегося, получаемая с помощью АФ информация должна использоваться фармацевтом в своей профессиональной деятельности, и он должен осознавать и понимать это. АФ предназначен помогать аптечному работнику профессионально и компетентно выполнять его должностные обязанности.

В соответствии с действующим законодательством (ФЗ «О лекарственных средствах», приказ МЗ РФ от 14 декабря 2005 г. № 785 «О порядке отпуска лекарственных средств», Отраслевой стандарт № 80 от 4 марта 2003 г. «Правила отпуска (реализации) лекарственных средств в аптечных организациях – основные положения», ФЗ «О защите прав потребителей» и др.) аптечный работник обязан в интересах сохранения здоровья и безопасности населения:

- информировать больных, покупающих ЛП, о правилах и условия эффективного и безопасного использования ЛП;
- возможных побочных эффектах, совместимостях, эффектах передозировки;
- предотвратить возможную врачебную ошибку или ошибку выбранного самолечения;
- предоставить покупателю по его просьбе дополнительную информацию о приобретаемом ЛП;
- донести данную информацию в доступной для покупателя форме, т. е. используя понятия и образы, понятные покупателю без медицинского и фармацевтического образования.

Таким образом, АФ механизма действия группы ЛС должен:

- помочь обучаемому связать: группу препаратов и с их показаниями; побочными эффектами; противопоказаниями;
- дать представление об основных механизмах и эффектах сочетания ЛС с другим средствами и эффектах перодизировки;
- помочь обучаемому донести данную информацию в доступной для покупателя форме, дать возможность простым языком объяснить больному механизм прописанной врачом терапии.

Эти требования были приняты в качестве основных критериев эффективности АФ, которые заносятся в раздел ТЗ «Назначение разработки».

Следующим этапом создания АФ явилось обоснование необходимости проведения научно-исследовательских работ, связанных с изучением научно-обоснованного механизма действия БКК и выбором метода структурирования материала, способного донести теорию до художника и программиста-аниматора, не обладающих фармацевтическим образованием.

Поскольку описанный в литературе механизм действия ЛС слишком сложен, не отвечает заданным критериям эффективности при его полной визуализации, и не может быть понят программистами-аниматорами и художниками без фармацевтического образования, необходимо проанализировать изложенный в литературе механизм действия ЛС, структурировать его, отобрать элементы, реализующие обозначенные критерии эффективности, подготовить материал для технических специалистов. С этой целью нами был использован стандарт графического моделирования процессов IDEF0. Это один из наиболее удобных языков моделирования процессов, предложенный более 20 лет назад Дугласом Россом и называвшийся первоначально SADT – Structured Analysis and Design Technique. Стандарт позволяет эффективно создавать и анализировать модели деятельности широкого спектра сложных систем в различных разрезах, при этом глубина исследования процессов в системе определяется самим разработчиком, что позволяет не перегружать создаваемую модель излишними данными. В дальнейшем этими моделями могут воспользоваться специалисты уже из других областей (например, программисты, художники), чем авторы самой модели (например, провизоры).

Таким образом, описанный в литературе механизм действия, мы представили как процесс функционирования мышечной клетки, имеющий свой вход (стрелка слева, входящая в блок), выход (стрелка справа, выходящая из блока), факторы влияющего на него (стрелки вверху, входящие в блок), механизмы и ресурсы его осуществляющие (стрелки снизу, входящие в блок) (рис. 1). Согласно терминологии IDEF0 это контекстная диаграмма, которая представляет собой самое общее описание системы и её взаимодействия с внешней средой.

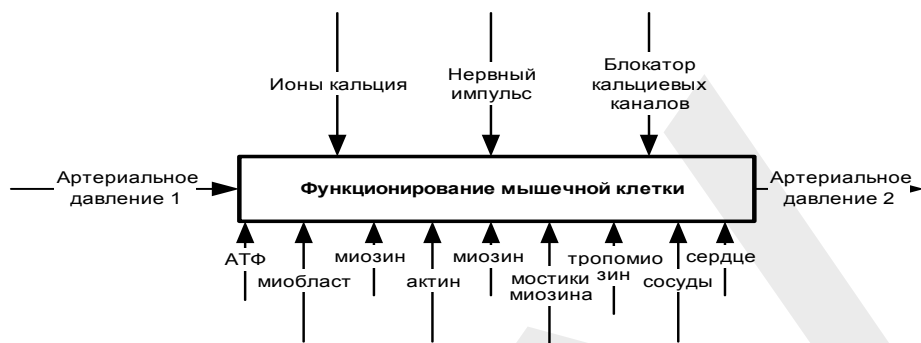


Рис. 1. Контекстная диаграмма механизма действия блокаторов кальциевых каналов

Далее мы разбили этот процесс над подпроцессы – построив согласно IDEF0 диаграмму дерева узлов, показывающей иерархическую зависимость подпроцессов, и позволяющей рассмотреть всю модель целиком, без взаимосвязей. Таким образом были сразу обозначены основные фрагменты – сцены будущего фильма (рис. 2).

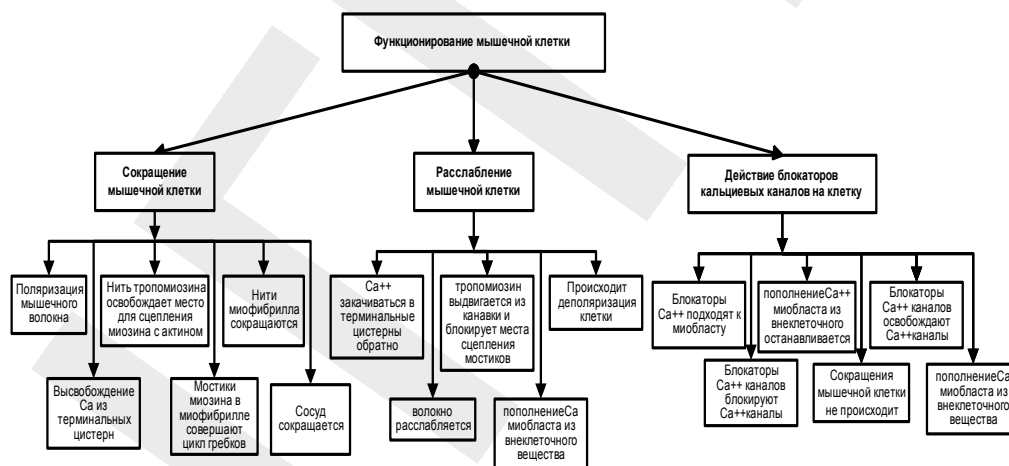


Рис. 2. Диаграмма дерево узлов механизма действия блокаторов кальциевых каналов

После этого нами была построена диаграмма декомпозиции контекстной диаграммы с целью установления всех взаимосвязей и отражения влияния различных факторов и ресурсов на механизм действия БКК (рис. 3).

Проанализировав теоретический материал о механизме действия БКК, полученных моделей этого процесса, нами был сделан вывод, что для того чтобы АФ отвечал поставленным критериям эффективности необходимо произвести упрощение изложенного в теории материала. Поскольку в случае представле-

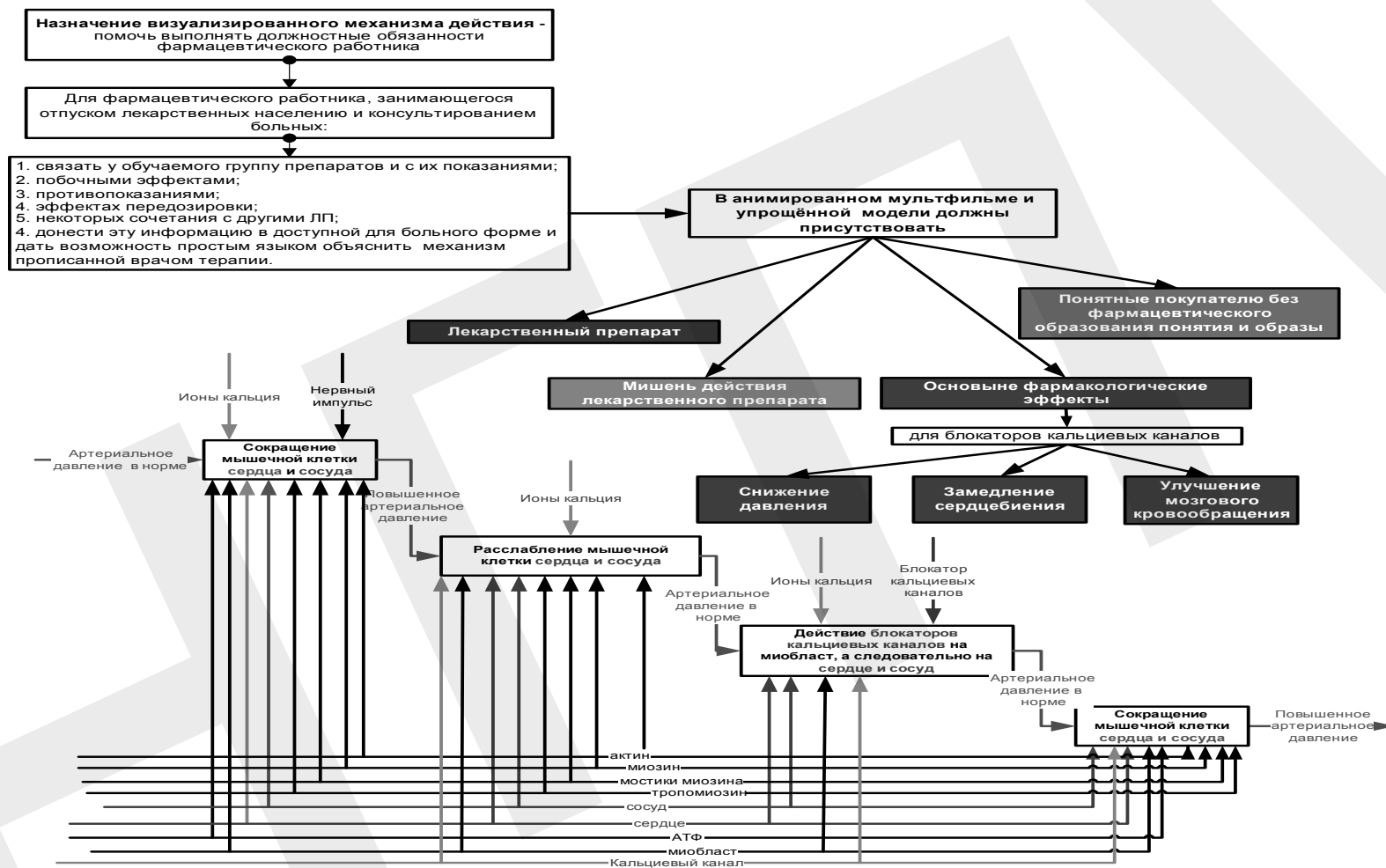


Рис. 3. Диаграмма декомпозиции механизма действия и алгоритм упрощения

миозина, мостики миозина, совершающие циклы гребков, актин и т. д. Это всё сложные понятия, довольно трудные, в том числе и для объяснения впоследствии больному. Кроме того, большая часть теоретического материала не связана напрямую с выполнением должностных обязанностей фармацевтом.

При упрощении механизма действия мы выделили позиции, которые обязательно должны быть отражены в АФ. Это лекарственный препарат, мишень действия ЛП (включая связанные напрямую с ней объекты), основные фармакологические эффекты. Содержание АФ должно напрямую иллюстрировать эти позиции. Создавая диаграмму, мы выделили позиции и отвечающие им объекты, соответствующими цветами (рис. 3). После этого оставшиеся не отмеченными цветом объекты мы убрали и получили итоговую модель процесса (рис. 4).

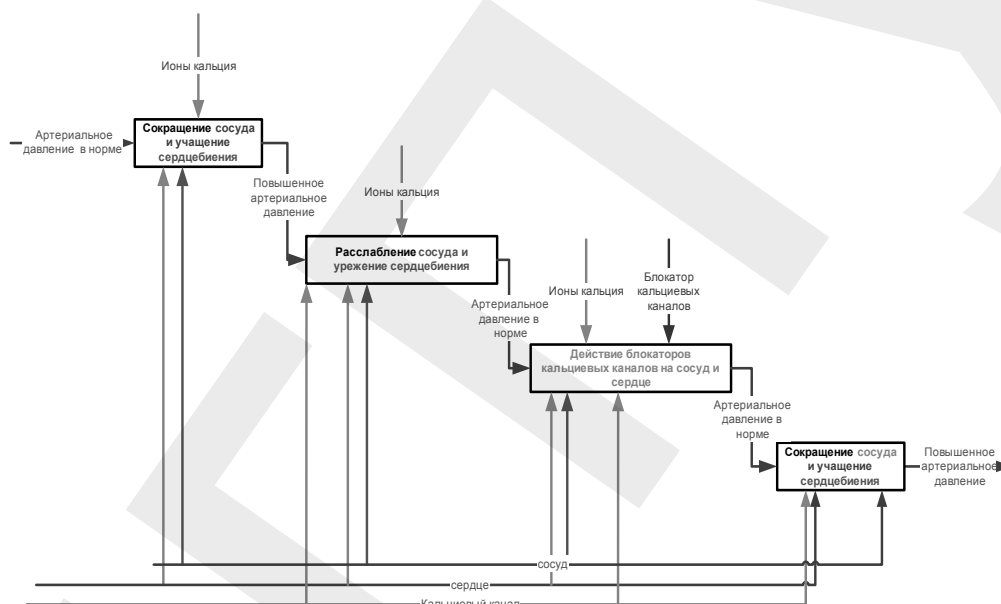


Рис. 4. Диаграмма декомпозиции после упрощения

На следующем этапе было разработано задание художнику. Оно включало разработку образов:

1. лекарственного препарата – ЛС из группы БКК;
2. мишени действия ЛП – кальциевого канала, ионов кальция;
3. основных фармакологических эффектов – сердца, сосуда, изменяющегося артериального давления.

При создании последующих АФ присутствовала стадия «обоснование целесообразности применения ранее разработанных образов-рисунков, фрагментов других АФ». Полученный алгоритм функционирования АФ вошёл в разделы ОП «Описание структуры АФ и его основных частей», «Описание функций составных частей и связей между ними», раздел ТЗ «Требования к функциональным характеристикам».

При выборе языка программирования для анимации мы остановились на флэш-программировании. На данном этапе программист-аниматор, исполь-

зую разработанные художником изображения-образы и диаграмму декомпозиции механизма действия, разработал готовые АФ, визуализирующие действие ЛС-БКК на сосуды и сердце.

Аналогичным образом было создано 17 АФ, иллюстрирующих механизмы действия других групп ЛС.

На этапе «Определение требований к техническим средствам» были составлены программные и технические требования к компьютеру, на котором установлен АФ. Это минимальные требования: процессор 433 МГц, 64 Мб оперативной памяти, ОС Windows 98/NT/2000/ME; оптимальные требования процессор 1,7 МГц, 256 Мб оперативной памяти, ОС Windows XP/Vista. Обязательным требованием является установленная на компьютер программа для поддержки технологии флэш – Flash Player 5-ой версии или выше. Данные сведения занесены в разделы «Требования к составу и параметрам технических средств», «Требования к информационной и программной совместимости» в ТЗ.

На этапе предварительных испытаний был использован метод индивидуальной экспертной оценки. При этом экспертами выступали: штатный преподаватель по фармакологии – автор лекций очных курсов повышения квалификации, 7 провизоров-экспертов, принимавших участие в разработке ОАРМ, 14 врачей-преподавателей ГОУ ДПО Пермский краевой центр повышения квалификации работников здравоохранения, участники научно-практической конференции «Новые технологии в последипломном образовании» в ГОУ ВПО ПГМА им. ак. Е. А. Вагнера. В соответствии с замечаниями экспертов в АФ были внесены соответствующие корректировки.

На этапе «окончательных испытаний» все разработанные нами АФ (по 15 группам ЛС) были апробированы в качестве компонентов модуля «Современные проблемы фармакологии» ОАРМ дистанционного повышения квалификации фармацевтов и были внедрены в практику в Пермском КЦПК РЗ, в том числе, на курсах сертификационного повышения квалификации.

Анкетирование 100 обучающихся по данной форме показало, что АФ помогает лучше запомнить материал и применить полученные знания на практике.

Библиографический список

1. **Вербицкий А. А.** Компетентностный подход и теория контекстного обучения. / А. А. Вербицкий // Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
2. **ГОСТ 19.102-77 ЕСПД.** Стадии разработки, ГОСТ 19.201-78 ЕСПД. Техническое задание. Требования к содержанию и оформлению, ГОСТ 19.402-78 ЕСПД. Описание программы.
3. **Черемных, С. В.** Структурный анализ систем: IDEF-технологии. [Текст] / С. В. Черемных, И. О. Семенов, В. С. Ручкин. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 208с.
4. **Шестак, Н. В.** Компетентностный подход в непрерывном профессиональном образовании [Текст] / Н. В. Шестак // Право и образование. – 2006. – № 6. – С. 90–98.

УДК 37.01:004

Максютова Нелли Равильевна

Преподаватель кафедры математики и информатики Троицкого аграрного техникума ФГОУ ВПО «Уральская государственная академия ветеринарной медицины», nmax74@mail.ru, Троицк

**ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВЕТЕРИНАРНОГО ВУЗА**

Maksjutova Nelli Ravilevna

Post and work place (completely) The Teacher of chair of mathematics and computer science of Troitsk agrarian technical school FGOU VPO «Ural state academy of veterinary medicine», nmax74@mail.ru, Troitsk

**PRACTICE OF APPLICATION OF A METHOD OF PROJECTS IN
THE COURSE OF FORMATION OF THE INFORMATION
COMPETENCE AT THE FUTURE VETERINARY SURGEONS**

В условиях стремительного развития и распространения инновационных технологий информационная компетенция специалистов любого профиля признается одним из факторов, определяющим конкурентоспособность возможность его быстрой адаптации к современным условиям производства и высокую эффективность его профессиональной деятельности. Особое значение приобретает информационная компетенция для деятельности ветеринарного врача, как и других специалистов, поскольку она в большой степени подвержена изменениям, связанным с развитием науки и потребностями производства. В результате формирования единого информационного пространства, внедрения новых технологий стали доступны иные подходы к диагностике, профилактике и лечению сельскохозяйственных животных на основе последних разработок в области ветеринарии.

Следует подчеркнуть, что отечественная педагогика накопила определенный опыт по вопросам теории и практики проблемы формирования информационной компетенции: основы теории информации обоснованы А. И. Бергом, В. М. Глушковым и др.; использование информационных технологий в профессиональной деятельности рассмотрены В. И. Загвязинским, В. А. Слостениным и др.; различные аспекты формирования компетентности и компетенции разработаны Э. Ф. Зеером, А. К. Марковой и др.; проблемы формирования информационной компетентности и компетенции стали предметом исследований Е. М. Зайцевой, Ю. Г. Плаксиной и др. Однако вопросы условий становления и развития информационной компетенции у будущих ветеринарных врачей, остаются недостаточно охваченными исследовательским вниманием. В работе сделана

попытка рассмотреть и обосновать метод проектов как один из эффективных способов исследуемого нами процесса, что в первую очередь связано с определением информационной компетенции ветеринарного врача.

В свете исследуемой проблемы считаем важным уточнить, что, опираясь на работы Э. Ф. Зеера [1], мы рассматриваем *информационную компетенцию ветеринарного врача как способность личности, применять на практике обобщенные знания и умения в области информационных технологий, реализуемые в эффективном поиске, сборе, анализе, преобразовании информации, связанные с диагностикой, профилактикой и лечением сельскохозяйственных животных, а также с профессиональным самосовершенствованием в целом.* Структура информационной компетенции представляет собой единство мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов, которая определена следующим видом:

Мотивационный компонент включает в себя потребность в работе с информацией, направленность на достижение цели, мотивацию профессиональной деятельности. Когнитивный компонент содержит знания теоретических основ информационных технологий, логическое и критическое мышление. Деятельностный компонент предполагает умения и навыки работы с различными информационными ресурсами; умения планировать и самостоятельно осуществлять поиск, анализ, отбор и преобразование необходимой информации, связанной с будущей профессиональной деятельностью; организованность, рефлексивность.

В основу решения проблемы исследования положены системный, личностно-деятельностный и проблемный подходы, позволяющие раскрыть структуру и содержание информационной компетенции, определить специфику и способы её формирования у будущих ветеринарных врачей.

Сложная структура процесса формирования информационной компетенции задает комплексное использование форм обучения, интегрирующих мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты исследуемого процесса. Наиболее актуальной технологией, способной обеспечить решение поставленных задач на основе указанных подходов, является метод проектов. Анализ основных методологических подходов в работах М. Ю. Бухаркиной, В. В. Гузеева, В. В. Копыловой, Е. С. Полат, С. Хайнс, Д. Фрайд-Бут и других авторов, а также результаты собственного исследования показали, что метод проектов позволяет приблизить студентов к исследуемой проблеме; самостоятельно найти пути её решения; формирует способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умение устанавливать причинно-следственные связи; развивает критическое мышление. Теоретические и практические знания, объединенные проектной деятельностью, меняют мотивацию к обучению, поскольку результат проектной деятельности можно увидеть, осмыслить, применить в реальной жизни.

Метод проектов относится к активным способам обучения. В процессе работы над проектом информационной деятельности происходит тесное

личностное взаимодействие студентов с преподавателем на принципах равного партнерства, с одновременным отсутствием диктата со стороны преподавателя и достаточной степенью самостоятельности для студента.

Деятельность преподавателя и студентов при выполнении проекта информационной деятельности подчинена определенной логике, которая реализуется в четкой структуре, позволяющей составить поэтапную программу. Обзор этапов проектирования в редакции различных авторов не показал принципиальных различий в подходе к данному вопросу. Название, количество, последовательность, содержание и стиль структурных элементов проекта формулируются на основе поставленных целей и задач [2; 3]. Следуя этим положениям, структура проекта информационной деятельности студентов ветеринарного вуза выстраивается в следующие этапы:

Целеполагание: постановка темы, формулировка задач, форма проведения проекта, состав рабочей группы.

Планирование: обсуждение возможных вариантов решения проблем, распределения задач по группам, методов исследования, поиска информации, творческих решений и критериев оценивания индивидуальной информационной деятельности студентов.

На этапе планирования проекта информационной деятельности в исследовании использован мозговой штурм (мозговая атака, брейнсторминг) с целью нахождения новых решений, иных подходов к проблеме, с последующим коллективным обсуждением его результатов. Сложный процесс поиска и продуцирования идей показал свою эффективность в групповой форме работы, что позволило обеспечить свободу высказываний участников проекта, атмосферу доброжелательного поиска, не критичности, а высокой заинтересованности участников группы в нахождении максимально возможного числа новых идей и подходов к обозначенной проблеме.

Исследование: самостоятельная работа участников проекта (индивидуальная, групповая), промежуточные обсуждения полученной информации в группах.

Выполнение: защита проектов, оппонирование.

Результаты и оценка: обобщение результатов и выводы; анализ успехов и ошибок; рефлексия.

Оценивание проекта информационной деятельности осуществляется по следующим критериям:

- навыки работы с различными информационными ресурсами (печатные, электронные);
- умение использовать в работе справочные системы (система ссылок, гиперссылок, указателей и т. д.);
- умение выделять в информации логическую структуру, анализировать и систематизировать полученную информацию, преобразовывать и использовать её в соответствии с поставленной задачей, создавать базы данных;
- степень самостоятельности в выполнении различных этапов над проектом информационной деятельности; умение работать в сотрудничестве;

– способы решения проблемы; умение ставить цель, составлять и реализовывать план, проводить рефлекссию.

Успех реализации проекта информационной деятельности во многом определяется типом проекта. В соответствии с признаком доминирующего в проекте метода [3], в своей работе мы принимаем уточненную типологию проектов с учетом специфики исследуемого процесса формирования информационной компетенции у студентов ветеринарного вуза.

1. Исследовательские проекты – требуют хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, обоснования актуальности предмета исследования, обозначения источников информации, продуманных методов, результатов информационной деятельности.

Например, в результате изучения курса «Основ библиотечно-библиографических знаний» студенты первого курса выполняют исследовательские проекты: «Видные деятели в области ветеринарии», «Достижения в области ветеринарии», «Работы видных ученых академии в области ветеринарии», которые базируются на традиционных информационных ресурсах библиотеки Уральской государственной академии ветеринарной медицины (печатные).

В результате выполнения проекта информационной деятельности студент должен закрепить знание функциональных возможностей информационных ресурсов библиотеки Уральской государственной академии ветеринарной медицины, а также умения и навыки осуществления предметного поиска информации с помощью системы каталогов и картотек; использования вспомогательного аппарата в процессе поиска информации (система ссылок, указателей); предметного поиска в справочно-библиографическом фонде.

Результатом работы является индивидуальный проект информационной деятельности, где форму презентации участники проекта выбирают самостоятельно.

По характеру координации проект является непосредственным (гибким). По временной продолжительности – краткосрочный проект.

2. Информационные проекты – направлены на сбор информации об объекте, на ознакомление участников проекта с полученной информацией, ее анализ и обобщение. Требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической корректировки по ходу работы; могут использоваться в исследовательских, практико-ориентированных проектах, становясь их частью, модулем.

Рассмотрим пример реализации информационного проекта.

В курсе «Информационные технологии в профессиональной деятельности» перед студентами пятого курса обозначена цель: по результатам производственной практики проанализировать, обобщить полученную информацию и интегрировать в индивидуальные проекты: «Крупный рогатый скот», «Мелкий рогатый скот», «Сельскохозяйственная птица».

Информация организуется в личные «портфели проекта» – папки, выступающие в роли каталога, где, в свою очередь, создаются:

– база данных на основе стандартного приложения Microsoft Access, включая таблицы, формы, запросы, отчеты по параметрам, терапии, эпизоотологии, паразитологии, хирургии и ветеринарно-санитарной экспертизе каждого вида животных;

– расчетные таблицы «Рецептура» по лечению внутренних незаразных болезней, инфекционных заболеваний, паразитарных болезней, хирургических заболеваний; а также расчетные таблицы «Нормы кормления» каждого вида животных (электронная книга на основе стандартного приложения Microsoft Excel);

– текстовые документы на основе приложения Microsoft Word в виде ссылок на рекомендуемые источники с краткой аннотацией предлагаемых статей, книг, журналов и т. п., и готового материала по проблеме проектов.

«Портфели проекта» использованы в практико-ориентированном проекте «Врачебный консилиум».

По характеру координации – непосредственный (гибкий) проект. По временной продолжительности рассмотренный проект является среднесрочным.

3. Практико-ориентированные проекты – отличает четко обозначенный результат информационной деятельности, ориентированный на интересы участников проекта. Требуется четко продуманная структура, даже сценария информационной деятельности участников проекта с определением функций каждого из них, результатов совместной деятельности и участие в оформлении конечного продукта проекта информационной деятельности.

Рассмотрим пример.

Завершающим этапом содержания обучения модуля «Экспертные системы и системы поддержки принятия решений, моделирования и прогнозирования в профессиональной деятельности» изучения курса «Информационные технологии в профессиональной деятельности» является проект «Врачебный консилиум», который имеет своей целью: использование навыков работы с различными информационными ресурсами при решении обозначенной проблемы проекта – нахождение информации о методах диагностики, лечения и профилактики при вспышке малоизученного опасного инфекционного заболевания крупного рогатого скота на крупной животноводческой ферме – с анализом, преобразованием и применением собранной информации в поиске путей решения проблемы проекта информационной деятельности.

Различные по типам информационные ресурсы (печатные и электронные) предоставили возможность отработки навыков: предметного поиска информации по ключевым словам, в системной логике построения наук, используемой библиотечно-библиографической классификации, использования системы ссылок и гиперссылок.

В работе определены критерии отбора информации: тип информационных ресурсов (печатные и электронные); вид информации (учебная и науч-

ная); временные рамки (последние пять–семь лет по общим вопросам проблемы; по последним разработкам вопросов диагностики, профилактики и лечения инфекционных заболеваний сельскохозяйственных животных – последние два–три года); полнота информации (отражение всех аспектов проблемы); четкость содержания информации (конкретные рекомендации, разработки по проблеме вспышки инфекционных заболеваний сельскохозяйственных животных).

Процесс анализа отобранной информации требует предметных знаний, содержащихся в программе обучения специальности «Ветеринарный врач». Это: «Организация ветеринарного дела», «Зоогигиена», «Клиническая диагностика», «Микробиология и вирусология», «Эпизоотология», «Патологическая анатомия и физиология», «Ветеринарно-санитарная экспертиза продуктов животноводства». В рамках группового обсуждения полученных результатов поиска и анализа информации планируется проведение дифференцированного отбора информационных сообщений.

Как указано выше, на этапе исследования использованы материалы индивидуальных «Портфелей проекта» (см. *Информационные проекты*).

Защита проектов проходит в форме имитационной игры, как наиболее свободной, комфортной, естественной формы погружения студентов в реальную информационную деятельность для решения обозначенной проблемы проекта. На заключительном этапе проекта данная разработка способствует адекватному оцениванию деятельности студентов по выполнению проекта.

По характеру координации – скрытый проект. По временной продолжительности – долгосрочный.

Результаты исследования показали, что реализация проектов в конкретных случаях всегда имеет свои особенности, вариации хода проведения и результатов работы.

Таким образом, процесс формирования информационной компетенции студентов ветеринарного вуза будет эффективным, если обеспечить интеграцию мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов посредством метода проектов, направленного на решение практико-ориентированных проблем и достижение реального практического результата в виде проекта индивидуальной информационной деятельности. Реализация метода проектов предполагает выполнение требований: актуальность и реалистичность выдвигаемых проблем, ориентированных на имеющиеся информационные ресурсы; четкость в планировании проекта информационной деятельности; исследовательский характер деятельности студентов в ходе выполнения проекта информационной деятельности.

Разумеется, мы не рассматриваем метод проектов как определяющий стратегию курса обучения, направленного на формирование информационной компетенции, претендующий на то, чтобы вытеснить другие методы учебной деятельности. Метод проектов – это компонент, который может быть эффективно использован на различных этапах обучения, дополняя любые

другие методы в условиях вариативности курса обучения, направленного на формирование информационной компетенции у студентов ветеринарного вуза и позволяющий оптимизировать этот процесс. Проведенное нами исследование не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемы. Необходимы дальнейшие исследования, направленные на разработку теоретических и практических вопросов формирования информационной компетенции у будущих ветеринарных врачей в рамках общепрофессиональных и специальных и дисциплин.

Библиографический список

1. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессионального образования [Текст]: учебное пособие [Текст] / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2000. – 397 с.
2. **Гузеев, В. В.** Планирование результатов образования и образовательная технология [Текст] / В. В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – С. 196–197. – (Серия Системные основания образовательной технологии).
3. **Новые** педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 1999. – С. 126.

РАЗДЕЛ III ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 37.01

Левенчук Инна Борисовна

Аспирант кафедры общей педагогики Пермского государственного педагогического университета, levininna@mail.ru, Пермь

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В ЕДИНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЕВРОПЫ

Levenchuk Inna Borisovna

Post-graduate student, Perm State Pedagogical University, levininna@mail.ru, Perm

CULTURAL DIRECTION OF THE LANGUAGE PREPARATION IN THE UNITED EUROPEAN EDUCATION AREA

Культурологическая направленность языковой подготовки учащихся и студентов является важным фактором их социализации. В последние годы этот процесс во многом определяется образовательным пространством Европы, где разворачивается целостная, не имеющая аналогов в истории человечества система высшего образования на основе Болонского соглашения. Россия является одним из его участников. Она располагает богатым историческим опытом организации образовательной деятельности, традициями, которые часто служили источником обновления системы образования европейских государств.

Языковая подготовка, сложившаяся в российской системе образования, не всегда способствовала активным международным связям. В настоящее время ситуация резко меняется: знание иностранных языков прокладывает мосты к освоению других культур. Изучение иностранных языков выходит за рамки предметной подготовки, оно протекает в пространстве культуры, требуя от всего образовательного сообщества решения многих проблем духовно-нравственного воспитания. Для молодого поколения россиян открываются совершенно новые возможности личностного развития, профессионального становления, жизненного самоопределения и самореализации в новых горизонтах бытия.

Социализация предполагает «процесс формирования человеческой личности на основе обучения и воспитания, усвоения социальных ролей, общественного и собственного опыта, который превращает человека в члена общества» [8, с. 506].

Европейское образовательное пространство становится пространством генерации новых идей единения, формирования новой направленности развития личности, обусловленной ее приверженности либерально-демократическим ценностям, лежащим в основе многовековой истории развития демократических институтов европейских стран.

Понятие гражданского общества обогащается новыми характеристиками, обеспечивающими свободное развитие личности: «быть членом гражданского общества для каждого человека значит – в своей непосредственной деятельности, кроме прочих целей, иметь в виду честное, добросовестное выполнение взаимного долга членами гражданского общества, состоящего в максимальном учете конкретных потребностей других его членов и в обеспечении возможности для их реализации» [6, с. 27], – считает Н. В. Мотрошилова. Это становится важнейшей задачей образовательного процесса, так как современная жизнь сопровождается глубокими различиями в понимании свободы различными слоями общества.

Социальная успешность является важнейшим стимулом реализации индивидуальных потребностей личности в области общего образования. В Болонской декларации (1999 г.) нет упоминания о социальной направленности, однако в Пражском Коммюнике (2001 г.) была подчеркнута необходимость достижения равных возможностей в образовании, существенного повышения академической мобильности молодежи на едином европейском рынке труда.

Признание равенства возможностей в образовании связано с нерешенностью важной проблемы: далеко не все учащиеся имеют реальные возможности для коммуникации с носителями языка соответствующих национальных культур. Оторванный от живого языкового общения образовательный процесс, связанный с изучением иностранных языков, не дает положительных результатов. Предпринимаются попытки систематизированного обучения иностранному языку даже с детского сада, однако ни общее полное среднее образование, ни высшее профессиональное не обеспечивают необходимого уровня владения языком, требуемого для ведения профессиональной деятельности. Основная причина этих неудач в отсутствии коммуникативной культуры. Для ее развития неэффективным оказывается копирование западноевропейского опыта, так как английский, немецкий, французский языки для многих жителей Европы перестали быть иностранными, во многих случаях они являются рабочими языками в учебной деятельности.

В условиях России доступные в массовой системе обучения формы общения к языку такие, как прослушивание дисков, просмотр видеофильмов, различные формы виртуального общения с носителями языка не приносят должного результата, поскольку процесс коммуникации требует живого, эмоционально-чувственного восприятия собеседника, определенных артефактов культуры, которые дают синергетический рост познавательным возможностям. Вот почему, обозначая культуру как доминантный признак в концептуально-методологических подходах к языковой подготовке, сле-

дует каждый раз создавать новые образовательные технологии, обостряющие чувствительность восприятия иностранного языка в определенных социальных группах, имеющих специфические особенности в мироощущении и мировосприятии. Этот ментальный опыт требует рассматривать культурологические основы обучения иностранному языку как психолого-педагогический процесс, связанный комплексно с проблемами культурологии, философии образования, социологии.

Открытость образования для россиян приводит к созданию новых институтов и способов социализации, что предполагает: формирование единого культурного слоя; становление целостного образовательного пространства; поиск культурологических универсалий российской образовательной системы и определение специфической ценности российского образования в едином социокультурном пространстве Европы.

Эти идеи находят свое воплощение в новых стандартах образования для общеобразовательных школ, а также в новых стандартах высшего профессионального образования. В них декларируется: «формирование общей культуры, адаптация личности к жизни в глобальном обществе, создание основы для саморазвития и самосовершенствования обучающихся, осознанного выбора направлений продолжения образования и профессиональной деятельности» [8]. Процесс построения демократического общества, которое В. М. Межуев обозначил как «царство человеческой свободы» [5, с. 9], подчеркивая, что «мир человеческой свободы делает возможным существование культуры» [5, с. 9], основан на поиске духовных оснований сближения России со странами Запада. Они обнаруживаются также и в создании семейно-общественных основ, определяющих новые смыслы языковых культур.

Следует отметить, что демократические традиции в России сопровождались социальными рывками в приобщении к европейской культуре. Так, например, XVIII–XIX век, обозначенные пристрастием к французскому языку, особенно в светских кругах российского общества, конец XIX – начало XX века, отмеченные в силу геополитических аспектов интересом к немецкому языку. Одновременно XX век и начало нашего столетия характеризуются массовым изучением английского языка, являющегося основой использования информационных технологий, развития коммуникационной культуры различных стран.

В основе понимания ментальности различных национальных культур лежит особое состояние интеллектуального развития человека, которое выражается почти загадочным термином – «чувство языка». На самом деле, это чувство не только языка и языковых форм, но и понимание глубинности мышления человека, которое приобретает нелинейный, креативный характер в процессе саморазвития, то есть при совершенствовании тех ценностей языковой подготовки, которые активно включаются в мыследействие, обусловленное потребностью к самосовершенствованию.

Иностранные языки образуют внутреннюю матрицу в смыслообразовании, возникающем в учебном процессе. Элементы этой матрицы фор-

мируют некое целое, определяющее внутренний мир человека, его способность выразить себя и быть убедительным в отстаивании жизненных позиций. «Проблема языка – это проблема общей культуры человека. Мы думаем, говорим и живем в мире слов, понятий и образов. Наша речь формирует нашу жизнь, активно влияет на характер, поведение, образ мыслей человека» [4, с. 22], – считает А. Ф. Киселев. Изучение языка в его единстве с фундаментальными ценностями, обретаемыми в процессе образования, становится основой развития личности, воспринимающей себя в пространстве различных культур. Это уже создает предпосылки для формирования человека, способного позитивно строить свои отношения с окружающими. Эти отношения приобретают иной характер, когда средствами иностранного языка удается выразить смысловую гамму чувств и настроений участников диалога.

Основная цель языковой подготовки состоит в содействии формированию средствами образования единого культурного пространства, позволяющего в полной мере раскрыть духовные основания развития общества, вырабатывающие его единство и целостность. Это позволяет новому поколению понимать европейскую культуру, считать ее личностно значимой и участвовать в укреплении новоевропейской культурно-образовательной традиции. Знание истории развития идей европейского сообщества, умение вырабатывать единые ценности, идентифицировать себя как представителя европейской культуры становится знаковым в формировании личности, дает ей инструментарий для изменения самой себя и достижения акмеологических вершин профессионального мастерства.

Проблема обучения, в том числе иностранным языкам, в системе «школа–вуз» в Болонском процессе трансформируется в новое понимание довузовской подготовки, которая требуется для российских школьников с целью выравнивания предвузовского уровня образования. Как известно, общее полное среднее образование в России составляет 11 лет. Это на 2 года меньше, чем в западноевропейских странах. Некоторое выравнивание происходит за счет школ с углубленным изучением отдельных предметов и системы профильного обучения. Однако остается ряд проблем предметного обучения, которые не затрагиваются в традиционных программах российского образования. Кроме того, имеет место серьезный разрыв в возрастных особенностях обучения – поступая в университет, российские школьники на 2 и более лет младше своих однокурсников на Западе. Это уже другой тип личности по характеру психического и социального развития. К этому следует добавить, что и образовательная среда школ и вузов существенно отличается от западноевропейской.

Таким образом, проблема выравнивания – это не локальный аспект общего среднего полного образования – это фундаментальная проблема развития личности в новом, пока еще не изведенном в полном объеме для россиян пространстве единой Европы. Ощущение единой Европы для российских

учащихся и студентов – сложное и противоречивое с точки зрения профессионального и личного самоопределения направление развития.

Языковая подготовка должна способствовать решению центральных вопросов, стоящих перед образованием в современном мире, – обнаружение новых идей и их представление в образовании благодаря глубокому его обновлению. Это особо выделял Б. С. Гершунский: «во имя чего проводятся те или иные преобразования, какие ценности и цели при этом предполагается реализовать, каким путем сфера образования сможет влиять на важнейшие жизненно важные духовные нравственные параметры жизнедеятельности человека, общества, государства...» [2, с. 11].

Большую актуальность для российского общества имеет решение следующих задач:

- выделение культурной общности и различий западноевропейских образовательных систем, в том числе и в процессе языковой подготовки;
- осмысление Болонского процесса как фактора выделения предельных оснований для жизнедеятельности в мире «культурного многоголосья» благодаря владению европейскими языками;
- стимуляция мобильности преподавателей и обучающихся в процессе осуществления языковой подготовки.

Конструирование общеевропейской образовательной культуры средствами языка процесс сравнительно новый для культурологов и методологов образования. Развитие отношений с зарубежными странами в настоящее время основывается на деятельном участии различных слоев общества в социокультурных процессах. Эти процессы часто оказываются спонтанными, нерегулируемыми. Языковая подготовка формируется как за счет целостной систематизированной деятельности по изучению языка, так и за счет спонтанных, ничем не организованных факторов коммуникации. Более того, с развитием информационных технологий многие граждане стали уделять большое значение самообразованию. Вот почему технологии языковой подготовки должны учитывать существенные различия первоначального опыта изучения языка и коммуникации, совмещать несколько систем, воздействующих одновременно на человека при освоении им языка.

Развивая компетентностный подход, важно установить суть процесса, определяющего способность к деятельности специалиста не просто в пространстве культуры, а в условиях взаимодействия культур разных стран и народов. Как отмечает А. Я. Данилюк, «человеком культуры может считаться тот, кто овладел методами воссоздания культур определенных типов, кто может генерировать новую культуру, находясь в межкультурном пространстве, на гранях разных культур» [3, с. 6–7]. Выделяемый ученым «принцип культурогенеза в образовании» позволяет личности самой «творить» культуру в процессе меняющихся условий жизни. В контексте Болонского процесса «способность к культуротворчеству» является ключевой, поскольку позволяет с помощью владения иностранным языком не просто приобщиться к культуре другой страны и лучше познать собственную, но

и обозначить ценностные ориентиры, которые могут лечь в основу только зарождающегося единого образовательного пространства.

При изучении иностранного языка в пространстве культуры выдвигаются следующие задачи:

- направленность на развитие самосознания свободного человека-творца;
- формирование интегративных целей в процессе осуществления языковой подготовки;
- расширение траектории личностного и профессионального развития в горизонте новоевропейского бытия.

Введение общепонятных, сравнимых профессиональных квалификационных характеристик способствует формированию европейской общности, что требует развития системы дополнительного образования, обеспечивающей добровольное желанное обучение в течение жизни. Это имеет особое значение в унификации уровней языковой подготовки, которые до сих пор в России не приняты, а то, что отражается в языковых тестах, свидетельствует об отдельных секторах языковой подготовки, но не об уровне владения иностранным языком. России предстоит пройти этот путь, разрабатывая образовательные компетенции, связанные с изучением иностранных языков на всех уровнях образования, в различных типах и видах образовательных учреждений.

Решение поставленных задач средствами иностранного языка требует использования технологий, ориентирующих на культурологическую направленность языковой подготовки. В основу технологического обеспечения учебного процесса должен быть положен деятельностный подход, обеспечивающий личности возможности совершенствования знаний иностранного языка, а также широкий спектр возможностей для самовыражения.

Культурологическая направленность языковой подготовки должна быть ориентирована на новые формы коммуникации, предполагающие понимание глубинных мотивов поведения человека. Это означает, что поверхностное скольжение по основам языковой подготовки, предполагающее приблизительное понимание собеседника, должно смениться глубоким проникновением средствами языка в область мысли человека. Согласно А. Г. Бермусу, современная методология коммуникаций должна быть «ориентирована на выяснение условий и форм взаимодействия между людьми, реализуемых ими стратегий взаимопонимания, конкуренции, конфликта; возможностей и ограничений межличностного и институционального диалога» [1, с. 18]. Этого можно достичь, если учебно-воспитательный процесс будет построен на принципах самоорганизации и саморазвития и реализован через различные виды деятельности: коммуникативную, проектировочную, организационную, исследовательскую, рефлексивную.

Таким образом, для России Болонский процесс как феномен культуры требует:

1. Переход от внутрипредметных целей языковой подготовки к межпредметным, ориентированным не только на образовательные горизонты социализации, но в целом на самоопределение личности.

2. Развитие технологий обучения иностранному языку, предполагающих активное участие в этом процессе его носителей, которые сами по себе обладают высоким культурным уровнем.

3. Привлечение к учебной деятельности различных субъектов не только образования, но и социокультурной активности, позволяющих раскрыть менталитет различных социальных групп европейского сообщества.

4. Включение в систему обучения иностранным языкам технологии подготовки к международным языковым тестам, дополненной вопросами культурологии, социологии и философии, позволяющими человеку обрести социокультурную навигацию в общеевропейском образовательном пространстве.

5. Придание технологиям обучения иностранному языку культурологической направленности, позволяющей российским гражданам адаптироваться к деятельности на международном рынке труда.

Культурологическая направленность языковой подготовки в едином образовательном пространстве Европы – это процесс взаимообогащения культур России и стран Европы. «Регуляторами» этого процесса выступают духовные ценности, которые складываются в ходе взаимодействия национальных образовательных систем. Языковая культура при этом становится важнейшим основанием для их модернизации и сближения.

Библиографический список

1. **Бермус, А. Г.** Гуманитарная методология в образовании: истоки, контексты, опыт [Текст] / А. Г. Бермус // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 18.
2. **Гершунский, Б. С.** Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? [Текст] / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 11.
3. **Данилюк, А. Я.** Принцип культурогенеза в образовании [Текст] / А. Я. Данилюк // Педагогика. – 2008. – № 10. – С. 6–7.
4. **Киселев, А. Ф.** Выбор [Текст] / А. Ф. Киселев // Педагогика. – 2008. – № 9. С. 22.
5. **Культурология** как наука: за и против. Материалы круглого стола [Текст] // Вопросы философии. – 2008. – № 11. – С. 9.
6. **Мотрошилова, Н. В.** О современном понятии гражданского общества [Текст] / Н. В. Мотрошилова // Вопросы философии. – 2009. – № 6. – С. 27.
7. **Прием-прием!** Как поняли?: Ключевые термины образовательных стандартов второго поколения [Текст] // Учительская газета. – 2009. – № 4 (27 января).
8. **Ярещенко, А. П.** Новейший философский словарь [Текст] / В. А. Кондрашов, Д. А. Чекалов, В. Н. Копорулина. – Ростов н/Д.: Феникс. – 2005. – С. 506.

РАЗДЕЛ IV ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 36

Попова Наталья Валерьевна

Старший преподаватель кафедры общеобразовательные дисциплины Южно-Уральского государственного университет, ivr@ifsusu.ru, Челябинск

Резанович Ирина Викторовна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Управление персоналом» Южно-Уральского государственного университета, ivr@ifsusu.ru, Челябинск

ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА

Popova Natalja Valerievna

Chair for General Subjects South Ural State University, ivr@ifsusu.ru, Chelaybinsk

Rezanovich Irina Viktorovna

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of «HR Management» Chair, ivr@ifsusu.ru, Chelaybinsk

DRIVING FORCES OF FUTURE MANAGER'S EMOTIONALLY-MORAL POTENTIAL DEVELOPMENT

В последние годы получил достаточно убедительное обоснование факт, что успешность осуществления менеджером управленческой деятельности находится в прямой зависимости от ряда его психологических качеств, которые определяют его эмоционально-нравственное состояние. Это обстоятельство указывает на необходимость развития эмоционально-нравственного потенциала будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки. В этой связи особый научный интерес представляет вопрос о движущих силах развития эмоционально-нравственного потенциала.

Мы исходим из понимания эмоционально-нравственного потенциала как частного контента более общей категории «потенциал личности», который определяется задатками, способностями, потребностями, ценностными установками, наклонностями, неактуализированными возможностями, творческими импульсами, потребностями в познании себя и своего окружения. Потенциал личности также связан с процессами: актуализации, раскрытия, воплощения, восхождения к самому себе, стремления «выйти за свои рамки», самовыражения, самоутверждения, самореализации.

Полагаем, что потенциал личности позволяет человеку адаптироваться к разнообразным условиям образовательной среды, а также обеспечивает ста-

бильно высокую эффективность учебной, профессиональной и иной деятельности. Потенциал личности, реализуемый в учебной и трудовой деятельности, отражает способности человека, его личностные и профессиональные качества. При этом потенциал личности является базой для освоения новых видов труда. Этот вывод является особенно ценным с точки зрения освещаемой в статье проблемы. Развитие личностного потенциала будущего менеджера является необходимым условием его успешной профессиональной самореализации.

В научной литературе исследуются различные виды потенциала личности: творческий, духовно-творческий, художественно-творческий, интеллектуальный, аксиологический, духовно-нравственный, коммуникативный, управленческий, инновационный, акмеологический, карьерного роста и т. д. Нами было установлено, что все виды потенциала личности раскрываются через систему его ключевых характеристик, с помощью которых достигается возможность оценки явных и скрытых состояний потенциала.

В качестве базовых характеристик потенциалов авторами выделяются: направленность потенциала (сфера активности личности, в которой она обладает наибольшими возможностями); диапазон реализации потенциала (возможность достижения успеха в ряде смежных областей деятельности); интенсивность потенциала (числовая оценка возможностей личности в той или иной сфере реализации потенциала, связанная с желанием направить именно в эту сферу максимум своих ресурсов); востребованность потенциала (культурно-историческая и социально-личностная характеристика, отражающая популярность содержания потенциала для социума); подвижность потенциала (способность переключать свой потенциал на решение конкретных актуальных задач); концентрация потенциала (способность к произвольности реализации потенциала, основной путь достижения высокого уровня его интенсивности); восстанавливаемость потенциала (возможность возобновления ресурсов, накопления их при необходимости).

Данные характеристики позволяют количественно и качественно диагностировать состояние потенциала, с целью выявления реализованных и нереализованных возможностей человека, управлять эффективностью использования потенциала в деятельности.

При определении эмоционально-нравственного потенциала мы исходили из принятой в психологии точки зрения о том, что эмоции и чувства определяют основу нравственного развития личности. В ряде исследований выявлено влияние эмоций на нравственное развитие личности (Л. И. Божович, Т. В. Драгунова, Н. Д. Левитов, Л. И. Анцыферова); определен психологический механизм взаимодействия эмоционального, интеллектуального и волевого компонентов личности (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Л. И. Рувинский, П. М. Якобсон и др.).

Взгляды отечественных психологов на проблему нравственного развития опираются на представление о том, что оно не является изолированным процессом, а органично включено в целостное психическое и социальное развитие личности. При этом на каждом возрастном этапе особое значение приобретают

те механизмы, которые позволяют решать актуальные проблемы личностного развития. Знание и учет особенностей нравственного развития на каждом возрастном этапе и специфики уровней нравственного развития позволят организовать эффективную систему целенаправленного педагогического воздействия, которое обеспечит достижение высокого уровня нравственного развития будущих менеджеров, и как следствие развитие их эмоционально-нравственного потенциала.

Отличительными особенностями рассматриваемого вида потенциала являются эмоциональность и нравственность. Эмоциональность является чертой характера и психологическим свойством человека. Она образует особенность его темперамента, проявляющегося в частоте и интенсивности возникающих у человека в процессе деятельности и общения с людьми разнообразных эмоций, а также в их влиянии на психику человека. Нравственность – это проявление в практической деятельности и общении человека его духовной направленности, отношения к людям и окружающей действительности, основанных на внутренне принятых, отрефлексированных ценностях, выработанных человечеством.

В данной статье эмоционально-нравственный потенциал будущего менеджера рассматривается как развивающаяся система эмоционально-нравственных характеристик личности, которая обеспечивает его саморазвитие в процессе управленческой деятельности. Поскольку для менеджера важным фактором его саморазвития выступает его профессиональная деятельность, то имеет смысл эмоционально-нравственный потенциал рассматривать сквозь призму его профессиональной деятельности.

Исследование вопроса о движущих силах развития эмоционально-нравственного потенциала будущего менеджера обуславливает необходимость изучение структуры самого потенциала.

При определении структуры эмоционально-нравственного потенциала будущих менеджеров мы опирались на сложившиеся в отечественной психологии представления о соотношении потенциального и актуального. Данные вопросы на примере развития способностей исследовались Т. И. Артемьевой, в сфере мотивации – В. Г. Асеевым, в области формирования потребностей И. А. Джадарьяном.

В частности, отмечалось, что развитие личности происходит одновременно и в сфере актуального и потенциального, причем сфера потенциального относится как к «стартовым условиям развития», так и служит основой детерминации развития личности, источником смыслообразования и временной перспективы [4].

Потенциальное и актуальное, существующие в единстве, позволяют учесть не только влияние социальных условий для развития личности, но и ее потенциальные характеристики (в том числе и природные особенности), которые по тем или иным причинам еще не проявились. Сфера потенциального выполняет детерминирующую роль в развитии личности. По словам Л. С. Выготского, потенциальное – это та зона, в которую личность вступает, превращая ее в акту-

альную, это «зона ближайшего развития», видимая человеком уже издалека и намечаемая им в качестве цели развития и самосовершенствования [2].

По существу, сфера потенциального, даже не став еще актуальной, выполняет стимулирующую функцию в развитии личности. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что человек, как личность, характеризуется не только тем, что он есть, но и тем, чем он хочет стать, к чему активно стремится [4].

Данное положение указывает на движущую роль потенциального в развитии эмоционально-нравственного потенциала будущего менеджера. Исследование вопроса о взаимодействии актуального и потенциального позволяет вплотную подойти к изучению психологического механизма протекания процесса развития эмоционально-нравственного потенциала.

Следует отметить, что проблема взаимосвязи потенциального и актуального затрагивалась в работах А. Г. Маслоу. Он говорит о самоактуализации личности и определяет ее как «полное использование талантов, способностей, возможностей и т. п.», как процесс самореализации человеческих потенций [3, с. 152].

Исходя из вышеуказанного, можно утверждать, что потенциальные и актуальные особенности будущего менеджера представляют собой две стороны развития его личности. Причем такое развитие выступает как диалектический переход потенциального в актуального и актуального в потенциальное. Обе стороны единого процесса развития эмоционально-нравственного потенциала взаимопревращаются, меняются местами, постоянно «сменяют» себя в этом процессе. При этом именно потенциальное представляет собой материальные предпосылки появления новых актуальных свойств и характеристик личности менеджера. Такое взаимопревращение как раз и отражает механизм развития эмоционально-нравственного потенциала.

Итак, в наиболее общем плане в структуре эмоционально-нравственного потенциала можно выделить актуальное и потенциальное. Причем к сфере потенциального Л. И. Анцыферова относит: способности, присущие человеку; особенности как индивида; социальные возможности, которые могут быть использованы личностью для своего развития. К сфере актуального она относит: качественно преобразованное потенциальное; внешнее проявление реально функционирующего [1].

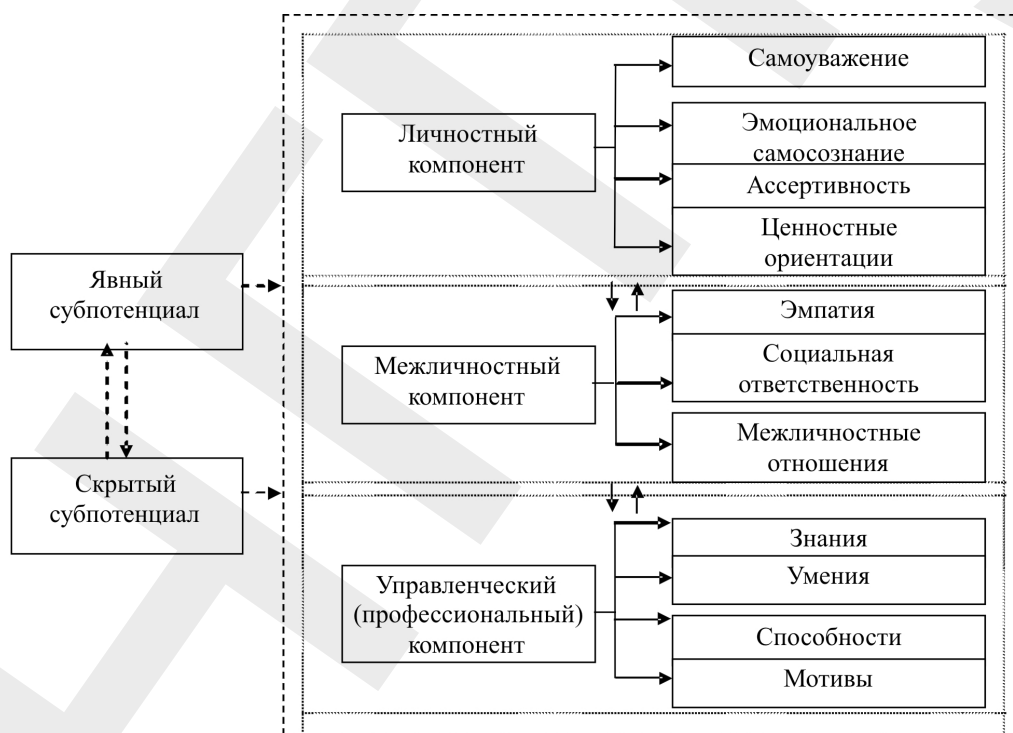
По существу, речь идет о том, что сфера актуального отражает явные возможности (или ресурсы) менеджера, имеющиеся в его распоряжении. Сфера потенциального характеризует скрытые, еще не реализованные (по каким-то причинам) возможности (ресурсы, потенции), которые могут при определенных условиях перейти в разряд актуальной сферы. Можно заключить, что эмоционально-нравственный потенциал будущего менеджера представляет собой единство двух субпотенциалов: реализованного и нереализованного.

Реализованный потенциал отражает опыт управленческой деятельности менеджера, которые проявляется в его актуальных знаниях, умениях и способностях. Нереализованный потенциал определяется ценностно-смысловой структурой личности менеджера и характеризует направление развития эмоционально-нравственного потенциала в целом. Актуальный опыт управленчес-

кой деятельности менеджера и ценностно-смысловая структура его личности находятся в диалектическом взаимодействии. Исследования последних лет показывают, что такое взаимодействие носит противоречивый характер. Другими словами, реализованный и нереализованный субпотенциалы находятся в диалектическом противоречии. Исходя из этого, можно вести речь о развитии эмоционально-нравственного потенциала будущего менеджера. Причем движущей силой такого развития выступает именно противоречие между опытом управленческой деятельности менеджера и ценностно-смысловой структурой его личности.

Учитывая особенности профессиональной деятельности менеджера в структуре эмоционально-нравственного потенциала (как единства реализованного и нереализованного субпотенциалов), мы выделяем три компонента: личностный, межличностный и управленческий (профессиональный). Данные компоненты выступают в роли критериев развития эмоционально-нравственного потенциала будущего менеджера.

В схематическом виде структура эмоционально-нравственного потенциала будущего менеджера приведена на рисунке.



Структура эмоционально-нравственного потенциала будущего менеджера

Для каждого из указанных критериев нами определены соответствующие совокупности показателей. Так, для личностного критерия показателями выступают: самоуважение менеджера, его эмоциональное самосознание, ассертивность и ценностные ориентации. Межличностный критерий определяется тремя показателями: эмпатией, социальной ответственностью и межличност-

ными отношениями. Управленческий (профессиональный) критерий раскрывается следующим набором показателей: знания, умения, способности, мотивы.

Исходя из исследований А. А. Деркача, И. П. Лотовой, В. Н. Маркова, И. А. Митина, Г. С. Михайлова, Е. Б. Перельгиной, Л. А. Степновой, С. Н. Толстова и др., под развитием эмоционально-нравственного потенциала мы понимаем непрерывный процесс изменения ресурсных возможностей будущего менеджера (в аспекте эмоционально-нравственной сферы), обусловленный разрешением диалектического противоречия между его явным (реализованным) и скрытым (нереализованным) субпотенциалами.

Все компоненты эмоционально-нравственного потенциала будущего менеджера взаимосвязаны между собой. Это наглядно отражено в приведенной выше схеме. Иерархичность компонентов эмоционально-нравственного потенциала проявляется в том, что ведущим компонентом здесь выступают ценностные ориентации будущего менеджера, которые обуславливают развитие всех остальных.

Последнее обстоятельство указывает на то, что в качестве еще одной движущей силы развития эмоционально-нравственного потенциала будущего менеджера являются его ценностно-смысловые установки. Именно они обуславливают характер и направление изменения основных критериев эмоционально-нравственного потенциала будущего менеджера.

Таким образом, исходя из анализа сложившихся в научной литературе подходов к определению понятий «потенциал», «потенциал личности», «эмоциональность», «нравственность», а также учитывая особенности профессиональной деятельности менеджера, в статье определено понятие «эмоционально-нравственный потенциал будущего менеджера». В качестве основных составляющих эмоционально-нравственного потенциала будущего менеджера рассмотрены его явная и скрытая составляющие. В соответствии с особенностями управленческой деятельности менеджера выделены компоненты эмоционально-нравственного потенциала. Опираясь на исследования в области формирования и развития потенциала человека, мы определили сущность и движущие силы развития эмоционально-нравственного потенциала будущего менеджера.

Библиографический список

1. **Анцыферова, Л. И.** Развитие личности и проблемы геронтопсихологии [Текст] / Л. И. Анцыферова; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – 413 с.
2. **Выготский, Л. С.** Психология развития человека [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Смысл: Эксмо, 2006. – 1134 с.
3. **Мескон, М. Х.** Основы менеджмента [Текст] / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури; пер. С англ. – М.: Дело, 1992. – 702 с.
4. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 705 с.

Павлова Любовь Владимировна

Кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой английского языка Магнитогорского государственного университета, pavlovaluba405@mail.ru, english@masu.ru, Магнитогорск

**ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ
ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ**

Pavlova Lubov Vladimirovna

Candidate of Pedagogy, professor, Head of the English Department of the Magnitogorsk State University, pavlovaluba405@mail.ru, english@masu.ru, Magnitogorsk

**REGULARITIES AND PRINCIPLES OF THE DEVELOPMENT
OF HUMANITARIAN CULTURE OF UNIVERSITY STUDENTS
IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES**

В современную эпоху глобализации, радикальных изменений в политической и экономической жизни общества и усиливающейся взаимозависимости стран и народов, социально-педагогическая роль образования многократно возрастает. Новые условия развития современного общества настоятельно диктуют необходимость подготовки специалистов с высоким уровнем гуманитарной культуры, умеющих решать сложные вопросы межкультурного взаимодействия, способных к быстрой социальной адаптации и культурной интеграции в условиях постоянно меняющегося, всё более взаимосвязанного мира, нарастающих глобальных проблем и кризисов.

Целью данной статьи является рассмотрение закономерностей и принципов развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе.

Проясним, что мы имеем в виду под гуманитарной культурой личности. Различные аспекты гуманитарной культуры отражены в работах Л. И. Арнольдова, Т. Б. Браже, С. И. Иконниковой, И. Ф. Исаева, М. С. Кагана, В. А. Слостенина, Е. Н. Шиянова, А. С. Запесоцкого и др.

На основе анализа работ по исследуемой проблеме мы определяем гуманитарную культуру как целостное личностное образование, проявляющееся в совокупности усвоенных гуманитарных знаний, общечеловеческих ценностей, норм, идеалов, способов познания; в гуманистически-ориентированном отношении к себе, людям, социуму, миру; способности к адекватному общению и активной творческой деятельности по усвоению и созданию социокультурного опыта, обеспечивающее социальную и культурную интеграцию личности в постоянно изменяющемся поликультурном мире.

Иноязычное образование, раскрывающее историю и культуру стран изучаемого языка, национальную специфику мировосприятия и мировидения, систему ценностей представителей иноязычной культуры, обеспечивает овладение иностранным языком как средством межкультурного общения, и в социально-педагогическом аспекте обуславливает развитие гуманитарной культуры обучающихся как фактора их успешной социализации и культурной интеграции.

Рассмотрим закономерности и принципы развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе.

Принципы в педагогическом исследовании это исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к организации той или иной деятельности, которыми руководствуется исследователь. На основе анализа нормативных документов (законов, государственных стандартов и др.) теоретических и научно-методических работ по проблемам развития гуманитарной культуры личности нами выделены и обоснованы закономерности и принципы системы развития гуманитарной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: *принцип гуманистического развития личности в процессе иноязычного образования, принцип непрерывности, принцип междисциплинарной гуманитаризации и интеграции, принцип диалога культур, принцип педагогического обеспечения социокультурной адаптации личности в постоянно изменяющемся поликультурном мире.*

Раскроем содержание каждого принципа.

Принцип гуманистического развития личности в процессе иноязычного образования отражает следующую педагогическую закономерность. Эффективное развитие гуманитарной культуры студентов обеспечивается на основе активной, продуктивной личностно-значимой учебно-познавательной деятельности по овладению иностранным языком, основанной на отношениях гуманности, сотрудничества, партнерства.

Данная закономерность основывается на ведущих положениях теории личностно-ориентированного развивающего образования, в разработку которого существенный вклад внесли Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, Б. С. Гершунский, В. В. Давыдов, Е. С. Полат, И. С. Якиманская и др.

В контексте нашего исследования мы считаем, что гуманитарная функция развивающего иноязычного образования выражается в создании условий для формирования духовных и нравственных ценностей гуманистически мыслящей личности, культуросозидательная – в ориентации на развитие человека культуры средствами иностранного языка. Функция социализации заключается в создании условий интеграции личности в поликультурном обществе, в формировании системы социальных и профессиональных идеалов и компетенций интернационально-ориентированной личности, влияющих на степень её готовности к созидательной деятельности в обществе.

Гуманистическое развитие личности обусловлено новой системой отношений учителя и обучающегося, основанных на принципах партнерства, сотрудничества, взаимного уважения. Ориентация на личность обучающегося как на субъекта образовательного процесса и субъекта межкультурного общения, на его потребности, мотивы, индивидуальную картину мира, социокультурные и индивидуальные программы развития становится доминирующей в личностно-ориентированном иноязычном образовании и обеспечивает гуманистическое развитие личности.

Принцип гуманистического развития личности при построении системы развития гуманитарной культуры студента в процессе иноязычного образования представляет собой всесторонний учет личностного компонента и подчиненность всех элементов системы личностно образующим, личностно развивающим процессам.

Принцип непрерывности является предметом изучения разных направлений педагогической науки и рассматривается в различных аспектах. Непрерывность в образовании понимается как продолжение образования (Ю. К. Бабанский, П. В. Горностаев, М. Н. Скаткин и др.), образование через всю жизнь (Л. П. Кезина, Б. Т. Лихачев, П. Г. Щедровицкий и др.), возобновляемое образование (А. М. Митрофанов, Е. А. Сергеев и др.). Новые тенденции иноязычного образования: вариативность, многофункциональность, поликультурность ставят на повестку дня задачу изучения языка и культуры в различных целях и образовательных контекстах в течение всей жизни (Н. Ф. Коряковцева).

На наш взгляд, реализация непрерывности образования связана с переходом от знаниецентрической модели к компетентностной модели иноязычного образования. Сформированные базовые компетентности: социально-политическая, коммуникативная, когнитивная, информационная, социокультурная, рефлексивная, образовательная, обеспечивают психологическую и операционально-деятельностную готовность личности к непрерывному самообразованию и саморазвитию.

Обозначим вытекающую из этих положений закономерность. Развитие гуманитарной культуры личности происходит как непрерывный преемственный процесс, в основе которого лежит, как система непрерывного языкового образования, так и самостоятельная самообразовательная деятельность студента.

В контексте нашего исследования мы рассматриваем непрерывное иноязычное образование как основу гуманитарного образования, как инструмент развития гуманитарной культуры, обеспечивающей успешную социализацию личности. Мы считаем, что непрерывность образования обеспечивается психологической и операционально-деятельностной готовностью личности к самообразованию и саморазвитию на основе базовых компетентностей и возможностью построения индивидуальной образовательной траектории каждого учащегося.

Принцип междисциплинарной гуманитаризации и интеграции отражает междисциплинарные и интеграционные процессы в современных образовательных структурах (В. Н. Максимова, И. Л. Бим, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова). Он тесно связан с идеей совершенствования учебного процесса в школе и в вузе на основе межпредметных связей.

На основе вышесказанного выведем закономерность, иллюстрирующую данный принцип: развитие гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе реализуется на основе межпредметной интеграции.

В настоящее время требование к гуманитарному образованию, к которому относятся иностранный язык, литература, предметы социально-экономического, обществоведческого и художественно-эстетического циклов, о том, что оно призвано выполнять ценностно-образующую и личностно-формирующую функции является аксиоматичным. Однако, в практике преподавания предметов гуманитарного блока доминирует передача чисто формальных знаний в соответствующей узкой предметной области, без учета возможностей их взаимодействия и взаимовлияния на процесс социализации обучающихся в контексте их социокультурного развития. Междисциплинарная гуманитаризация и интеграция означает выделение в каждой дисциплине гуманитарного ядра, поиск точек соприкосновения гуманитарных знаний и объединение, интеграция разрозненных элементов на основе синтеза в некую систему, обладающую свойством целостности.

Реализация принципа междисциплинарной гуманитаризации и интеграции в условиях вуза в контексте нашего исследования означает слияние иноязычной коммуникативно-познавательной деятельности с художественной, культуроведческой, обществоведческой, экологической, социологической, профессионально-ориентированной и другими видами деятельности в целях гуманитарного развития обучающихся. Таким образом, мы полагаем, что данный принцип должен обеспечивать взаимодействие не только внутри предмета (например, между дисциплинами теоретического и практического курсов изучаемого языка), но и шире, между дисциплинами общепрофессионального, социально-экономического, культурологического, художественно-эстетического блоков, что будет способствовать формированию у обучающихся целостного восприятия предметов и явлений окружающего мира в их неразрывной гуманитарной связи, и будет способствовать развитию их гуманитарной культуры.

Процесс развития гуманитарной культуры в ходе иноязычного образования тесно связан с вопросом о диалоге культур. Философское обоснование данного принципа мы находим в работах М. М. Бахтина, В. С. Библера, М. С. Кагана и др.

В. С. Библер в определении культуры выделяет главный её признак – диалогичность: ... культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных – прошлых, настоящих и будущих – культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур [2, с. 38].

Диалог – это корень и основание всех иных определений человеческого бытия, общий принцип понимания. Понимание, осмысление есть результат взаимодействия, диалога.

Различные типы взаимоотношений между культурами описаны М. С. Каганом:

- отношения субъект-объектного характера, когда одна из культур относится к другой как некоему объекту, т. е. утилитарно;
- отношения монологического характера, неприятия другой культуры;
- субъект-субъектные, диалогические отношения.

Отношения первого типа приводят к тому, что культура, используемая утилитарно в форме объекта испытывает комплекс неполноценности, вплоть до самоотречения от своей самобытности и добровольного подчинения другой культуре. Отношения второго типа – это отношения полного неприятия одной культуры другой. Лишь отношения культур друг к другу как равноправным, равноценным субъектам, отношения взаимодействия, взаимообогащения, взаиморазвития являются подлинным диалогом культур [5, с. 213–214].

Кроме того, как отмечает М. М. Бахтин, одна культура может задавать другой вопросы, которые эта вторая перед собой не выдвигала [1, с. 335]. Смысл, обнаруживаемый «вопрошающей» культурой в объектах «вопрошаемой», зависит от умения находить ответы с помощью системы ценностей, к которой принадлежат эти объекты, и соотносить её с установками своей культуры.

Основные положения диалога культур как принципа в контексте методики обучения иностранным языкам описаны В. В. Сафоновой [6].

Иноязычное образование открывает широкие возможности в области подготовки подлинных субъектов диалога культур и наряду с узко-профессиональными задачами, связанными с обучением иноязычному общению, является средством формирования человека с высоким уровнем гуманитарной культуры, ориентированного на адекватное межкультурное взаимодействие, осознающего свою роль и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах.

В контексте нашего исследования принцип диалога культур означает сопоставительное, гуманитарно-ориентированное соизучение иноязычной и родной лингвокультур. Воспринимая иную, изучаемую культуру через призму своей родной культуры, в условиях диалога культур, обучающиеся учатся видеть различия и сходства в соизучаемых культурах, развивают умения воспринимать и понимать феномены иной ментальности, сравнивать их с собственным мировидением и культурным опытом, выделять общечеловеческие универсальные ценности, таким образом обогащая свою индивидуальную картину мира разнообразными проявлениями иной культуры, усваиваемой посредством изучаемого языка.

Поскольку культура весьма многоаспектное явление, в контексте развития гуманитарной культуры мы полагаем не ограничиваться иностранным

языком, а считаем необходимым использовать принцип диалога культур при изучении широкого спектра дисциплин, смежных с иностранным языком (философия, история, литература, культурология, музееведение, этика и т. п.). Мы полагаем, что включение обучающихся в различные типы диалога культур (диалог между системами ценностей, между личностями как историческими субъектами, между историческими эпохами, между разными литературами, политическими и философскими системами и т. п.) с опорой на родную культуру и её ценностно-нормативное ядро, способствует становлению обучающихся в качестве субъектов диалога культур, обладающих общепланетарным мышлением, ориентированных на общечеловеческие ценности, осознающих ценность и гуманистический потенциал национальных культур, их вклад в мировую культуру, готовых конструктивно отстаивать собственные позиции, не теряя своей культурной идентичности и не попадая в прямую зависимость от иных культурных систем и чужих приоритетов.

Таким образом, диалог культур способствует формированию качеств, присущих личности с высоким уровнем гуманитарной культуры.

Следующая закономерность построения системы развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе, состоит в том, что высокий уровень развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе обеспечивает успешную социальную и культурную интеграцию личности в современном поликультурном обществе. Данная закономерность обуславливает принцип педагогического обеспечения социокультурной адаптации личности в постоянно меняющемся поликультурном мире. Существование данного принципа составляют такие основополагающие понятия психологии, социологии, социальной культурологии и межкультурной коммуникации как социализация и инкультурация.

В широком смысле социализация трактуется как процесс и результат социального развития человека. В процессе социализации человек формируется как личность социально и культурно адекватная обществу. Сущность процесса социализации заключается в том, что человек использует усвоенный им социокультурный опыт для адаптации к социуму.

Инкультурация наряду с социализацией является формой освоения культуры. Инкультурация подразумевает обучение человека традициям и нормам поведения в конкретной культуре, в результате которого происходит усвоение личностью культурных норм, ценностей, традиций, обычаев конкретной культуры, что позволяет человеку причислить себя к той или иной группе [3, с. 73].

Осознание своего места в культуре и принадлежности к определенной культуре составляют суть культурной интеграции. Процессы инкультурации и социализации неразрывно связаны друг с другом, протекая совместно. Только приобретая качество социальной и культурной интегрированности, человек становится полноправным членом общества, способным

свободно ориентироваться в социальной среде и пользоваться продуктами культуры.

Принцип педагогического обеспечения социокультурной адаптации личности в современном поликультурном мире, выделенный нами, предполагает обучение технологиям социокультурной адаптации и интеграции, решающих следующие цели: формирование умений видеть общее и специфическое в различных культурах и социумах; формирование умений анализировать различные социокультурные ситуации и выбирать адекватные социокультурные модели поведения; формирование умений критического осмысления собственного и иного социокультурного опыта; формирование готовности достойно представлять свою страну и культуру; формирование готовности толерантно относиться к другим культурным моделям развития, не отказываясь от своей культурной самобытности.

Таким образом, выделенные нами закономерности и принципы развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе обеспечивают наряду с решением профессиональных задач в узкопрагматическом аспекте, связанных с овладением обучающимися иностранным языком как средством межкультурного общения, достижение в социально-педагогическом аспекте сложного интегративного результата образования, а именно: развития гуманитарной культуры студентов как условия их успешной социализации и культурной интеграции в современном поликультурном социуме.

Библиографический список

1. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. **Библер, В. С.** Культура. Диалог культур (Опыт определения) [Текст] / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–42.
3. **Грушевицкая, Т. Г.** Основы межкультурной коммуникации [Текст]: учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попкова, А. П. Садохин / Под редакцией А. П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
4. **Запесоцкий, А. С.** Образование, философия, культурология, политика. [Текст] / А. С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
5. **Каган, М. С.** Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. [Текст] / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
6. **Соловова, Е. Н.** Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход [Текст]: монография. / Е. Н. Соловова. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
7. **Сафонова, В. В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. [Текст] / В. В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.

УДК 37.036:745/749(045)

Зарицкая Людмила Александровна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков естественнонаучных и инженерно-технических специальностей Оренбургского Государственного Университета, nssakharova@mail.ru, Оренбург

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА
В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Zaritskaya Lyudmila Aleksandrovna

Senior teacher, Orenburg State University, nssakharova@mail.ru, Orenburg

**THE PEDAGOGICAL MODEL OF DESIGNER'S AESTHETIC
DEVELOPMENT IN THE LINGUISTIC EDUCATION**

В настоящее время в образовании наблюдается расширение сферы педагогической инноватики, поддержка инновационных инициатив. В отечественной педагогике инновационная деятельность исследовалась в самых различных аспектах: с точки зрения теории и практики внедрения достижений педагогической науки и распространения передового педагогического опыта, как проблема управления инновационными процессами в образовании, в учебном процессе в современной зарубежной педагогике, как развитие творческого потенциала педагога в процессе освоения педагогических инноваций, в системе профессионального образования, в подготовке будущих специалистов [1]. Таким образом, современная ситуация требует переосмысления сущности и роли университетского образования, нового взгляда на соотношение образование и общество, образования и культуры, в том числе и обновленного понимания их совокупного влияния на личность.

Существенные изменения происходят и в профессиональной подготовке будущих дизайнеров, которым необходимо эстетическое развитие вообще и эстетическое развитие в плане иностранного языка.

Традиционно в качестве основного результата профессионального образования рассматривалась система знаний и умения необходимых для успешного решения профессиональных задач в той или иной сфере деятельности. Однако в настоящее время такое понимание образовательного результата нельзя считать достаточным, поскольку владение собственно профессиональными знаниями и навыками не гарантирует реализации карьерных планов выпускника.

В педагогической литературе продолжается дискуссия вокруг проблемы определения образовательного результата. Стимулом для этой дискуссии, как отмечают её участники, является сохранение ориентации на когни-

тивный компонент образования. Исследователи говорят о кризисе знаниево-просветительской парадигмы, обусловлено новыми требованиями к личности, призванной осваивать ситуации социальных перемен, решать творческие задачи, выступать источником инноваций в различных сферах деятельности.

Мы рассматриваем эстетическое развитие будущего дизайнера в лингвистическом образовании как процесс личностного преобразования, заключающийся в актуализации творческих возможностей личности порождать множество разнообразных оригинальных идей с помощью выразительных форм, которые соответствуют его представлениям об окружающем мире и являются отождествлением способа мышления о прекрасном. Эстетическое развитие заключается в интеграции различных знаний, навыков, умений по предмету «Дизайн» и по предмету», «Иностранный язык».

Исходя из данного понимания эстетического развития, мы обращаемся в своём исследовании к аксиологическому подходу, где система личностных ценностей складывается в процессе деятельности. В свою очередь они мотивируют и направляют деятельность, что является основой для реализации целей и задач. Для того чтобы ценностные ориентации личности занимали одну из главных позиций в профессиональной структуре будущего дизайнера, необходимо, чтобы они стали подлинным приобретением личности и принимали определённый смысл.

В педагогической литературе нет единства в трактовке понятия «ценностная ориентация». Её природу и сущность учёные рассматривают во взаимосвязи с такими понятиями, как «ценность», «установка», «потребность», «интерес», «оценка», «личность» и т. д. В философском словаре ценностные ориентации трактуются как элементы внутренней структуры личности, сформированные и закреплённые жизненным опытом индивида в ходе процессов социализации и социальной адаптации, осознаваемых в качестве рамки предельных смыслов и основополагающих целей жизни, а также определяющие приемлемые средства их реализации.

По В. М. Полонскому, ценностные ориентации являются моральными, эстетическими, гражданскими, религиозными и другими основаниями, на которые ориентируется человек в поведении, оценке своей и чужой деятельности. Они служат связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности, между общественным и индивидуальным бытием.

Эстетическое развитие будущего дизайнера в лингвистическом образовании состоит в активном творческом освоении социальных отношений, возникающих на разных этапах и в разных видах социального взаимодействия, а также в творческом присвоении человеком основных этических норм, являющихся основой построения и регулирования межличностных и внутриличностных социальных позиций, отношений.

Успешное эстетическое развитие будущего дизайнера немислимо без знания его компонентов: когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностно – творческого.

Когнитивный компонент состоит в приобретении различных знаний не только по дизайну на русском языке, но и по иностранному языку, а именно по аудированию (восприятие иноязычной речи на слух), говорению (монологическая и диалогическая речь), различным видам чтения (просмотровое, изучающее и другие виды чтения по своей конкретной специальности «Дизайн» с минимальным использованием словаря), а также письму (письменная речь). Другими словами, когнитивный компонент необходим для поддержания контактов (письменных и устных) с людьми, которые имеют непосредственное отношение к данной профессии дизайнера, в способности адекватно чувствовать и вести себя в соответствии с конкретной ситуацией (мы знаем насколько сейчас востребованы личные профессиональные контакты с зарубежными коллегами); в умении слышать и понимать точку зрения другого; в умении инициировать, грамотно и профессионально презентовать себя, включиться и поддержать диалог, свободно высказывать свое мнение на иностранном языке; в адаптации стиля общения (формальный, неформальный) к определенной коммуникативной ситуации.

Эмоционально-ценностный компонент рассматривается нами как признание определенных ценностных ориентаций, а именно как ценности себя и других людей; процесса общения с другими людьми; интерес к общению вообще и к профессиональному общению в частности; соотношение своей профессиональной деятельности с ценностями и целями других субъектов общения, т. е. представителями других стран; владение собственной системой ценностно-смысловых и эмоциональных регуляторов действий в общении с окружающими его людьми, т. е. позитивное, плодотворное, профессиональное общение на равной эмоциональной основе.

Деятельностно-творческий компонент включает в себя умение будущего дизайнера определять для себя цели совместной познавательной, учебной, игровой, трудовой и творческой деятельности; способность самоорганизоваться в индивидуальной самостоятельной работе и в сотрудничестве с группой; способность управлять бесконфликтным поведением и способами общения; умение осуществлять взаимодействие в группе на основе предписанных правил, согласованных целей и ценностей. Таким образом, деятельностно-творческий компонент в профессиональном педагогическом образовании предполагает смещение акцента с монолога на диалог. На основе диалога как обмена не только знаниями, но и личностными смыслами, вероятнее всего, создаются условия для совместного «проживания» процесса образования его непосредственными участниками [2]. На наш взгляд, данный компонент работает при наличии творческого образовательного пространства и творческих способностей личности. В. И. Андреев выделяет сгруппированные «блоки» творческих способностей, рассматривая мотивационно-творческую активность и направленность личности,

интеллектуально-логические способности, эвристические, интуитивные способности, мировоззренческие, нравственные, эстетические свойства личности, коммуникативно-творческие способности и другие.

Процесс формирования эстетического развития будущего дизайнера в лингвистическом образовании можно организовать в рамках реализации специально разработанной педагогической модели.

Метод моделирования широко используется в педагогических исследованиях благодаря многообразию его гносеологических функций. Изучение педагогических явлений и процессов осуществляется на специальном объекте-модели, являющейся промежуточным звеном между субъектом-педагогом-исследователем и предметом исследования [3].

Педагогическая модель понимается учеными различно. Есть мнение, что модель может быть на основе базисных векторов, т. е. динамическая модель. Существуют также структурные, структурно-функциональные, технологические, дидактические и другие модели. По мнению Т. С. Паниной существует два подхода к построению модели какой-либо деятельности педагога: от «профессии» и от «личности».

В первом случае (профессиографическом) выбор основных профессионально-значимых свойств осуществляется на основании требований, предъявляемых профессией к данному специалисту. Во втором случае (персоналогическом) выбираются базовые профессионально-значимые характеристики, исходя из общепсихологических представлений о личности, при этом имеется в виду его многофакторная структура. В обоих случаях степень соответствия реально сформированной системы профессионально-значимых качеств личности эталонным моделям может быть интерпретирована как мера психологической подготовленности будущего специалиста к профессиональной деятельности. В практике научного исследования эти два подхода чаще всего пересекаются, взаимодополняются как на этапе подготовки к профессиональной деятельности, так и в процессе ее осуществления.

Эстетическое развитие будущего дизайнера в лингвистическом образовании происходит через определенный тип обучения с элементами присущими любой дидактической системе: целями, закономерностями, принципами, содержанием, формами, методами, системой контроля и оценки результатов обучения. Это потребовало разработки особой дидактической модели.

На основе сопоставительного анализа опыта предшествующих лет и современного опыта нами выделены основные принципы построения педагогической модели организации деятельности для эстетического развития в лингвистическом образовании: профессиональное знание, аксиологизация и творческая деятельность.

Сконструированная нами педагогическая модель представляет собой совокупность таких составляющих как цель обучения, эстетическое развитие будущего дизайнера с позиции межпредметной интеграции, содержание обучения, методы обучения, методическое обеспечение, средства обучения,

дидактические принципы, которые задают определенную стратегию в обучении и результат обучения.

Цель: эстетическое развитие будущего дизайнера в лингвистическом образовании.

Содержание процесса эстетического развития состоит в активном творческом приобретении и освоении профессиональных знаний по иностранному языку на разных этапах и в разных видах на аксиологической основе.

К методам обучения относятся: различные виды работ с текстом по специальности, устная презентация себя как будущего специалиста и своих работ на иностранном языке, составление письменного резюме, беседа в рамках профессии на иностранном языке, обсуждение проекта.

Методическое обеспечение включает в себя учебный диалог, учебный текст, а также необходимо интенсивное освоение иноязычного материала.

Средства обучения: креативная среда – это непереносимое слагаемое успешного обучения. Она вбирает в себя учебные коммуникативные ситуации, создаваемые преподавателем на занятии и во время внеаудиторной работы со студентами, разработка групповых и индивидуальных заданий с учетом личности студента и его будущей профессиональной деятельности, педагогическая поддержка со стороны преподавателя в дальнейшем приобретении знаний самостоятельно.

Дидактические принципы, как упоминалось выше, задают стратегию в обучении, поэтому, на наш взгляд, необходима готовность и актуализация субъектной позиции личности будущего дизайнера, а также формирование ценностного отношения к изучаемому языку. Будущий специалист должен воспринимать иностранный язык как элемент успешности в его профессиональном росте. Также необходима интеграция знаний и умений лингвистического и узко профильного плана в сочетании с интенсификацией процесса обучения. Благодаря этому происходит ценностная трансформация иноязычной информации в иноязычное знание и, далее, в иноязычные умения.

В свою очередь готовность представляет собой интегральное образование и может характеризоваться разнообразными параметрами. Е. Н. Михейченкова, например, выделяет такие виды готовности как временную (ситуативную) и устойчивую (долговременную). Временная готовность отражает особенности и требования предстоящей ситуации. Длительная готовность выступает как устойчивая система профессионально важных качеств личности, она действует постоянно и ее не надо каждый раз формировать в связи с поставленной задачей. Будучи сформированной, такая готовность является существенной предпосылкой успешной деятельности.

Результатом реализации педагогической модели является, по нашему мнению, ценностное отношение к личности, образованию, иностранному языку и эстетическое развитие будущего дизайнера в лингвистическом образовании.

Данная педагогическая модель решает определенные задачи непрерывного профессионального образовательного процесса, процесса эстетического развития будущего дизайнера с аксиологической позиции.

Таким образом, в предложенной нами модели определены границы необходимого содержания эстетического развития, разработаны методы, средства, принципы для будущего дизайнера в реальном лингвообразовательном процессе.

Библиографический список

1. **Белобородов, Н. В.** Социальное творчество учащихся как фактор успешной самореализации личности [Текст] / Н. В. Белобородов. – М.: АПКИПРО, 2004. 134 с.
2. **Сенько, Ю. В.** Гуманитарные основы педагогического образования. [Текст] / Ю. В. Сенько. – М., 2000. – С. 11.
3. **Михеев, В. И.** Моделирование и методы теории изменений в педагогике. [Текст] / В. И. Михеев. – М.: Высшая школа, 1987. – 198 с.

УДК 60.5 + 06

Хаецкая Светлана Александровна

Преподаватель кафедры «Иностранные языки», аспирант (13.00.01) Ростовского государственного университета путей сообщения, evviva@bk.ru, Ростов-на-Дону

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ГРАЖДАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Khaetskaya Svetlana Alexandrovna

Is a teacher of Foreign Languages Department and a postgraduate student at The Rostov State Transport University, evviva@bk.ru, Rostov-on-Don

THE MEANING AND STRUCTURE OF STUDENTS' CIVIC CULTURE: COMPETENCE APPROACH

Современный этап развития российского общества, характеризующийся формированием нового типа социальных отношений, развитием принципов демократии и национального самосознания, возникновением новых культурных феноменов, выдвигает ряд актуальных задач в сфере образования и воспитания. Внимание к проблеме становления личности гражданского общества, ее места и роли в системе субъектов общественного процесса является предметом исследования широкого круга гуманитарных наук, таких как социология, политология, правоведение, культурология, психология и педа-

гогика. В условиях перехода к новому типу социальных отношений, для которого характерно усиление роли общественного участия в решении правовых и социальных проблем, наиболее важной задачей в сфере образования является воспитание гражданской культуры молодежи.

Разработка основ формирования гражданской культуры требует определения точек ее соприкосновения со сферой культуры как таковой. Необходимость применения дефиниции «гражданская культура» (а не «гражданское воспитание», «гражданственность» и т. п.) продиктована общностью ключевых категорий, позволяющих выявить взаимосвязь феноменов культуры как «целого» и гражданской культуры как ее «части».

Современный подход к культуре основывается «на выделении в качестве специфики культурных составляющих социального пространства его аксиологического, нормативного, идеационного «среза» и семиотической системы, обеспечивающей явленность этого контекста» [1, с. 137]. Такое понимание культуры свидетельствует о том, что она включает в себя самые разнообразные социальные явления, такие как способности, личные качества и формы деятельности индивида, типы поведения и связанные с ними нормы и правила, функционирование социальных институтов и др. Выступая как ценности, эти явления становятся элементами культуры, а, следовательно, сохраняются, транслируясь из поколения в поколение, претерпевая развитие в условиях конкретного общественно-исторического этапа.

Гражданская культура является предметом исследований ряда гуманитарных наук. Отдельные аспекты этого явления изучает социология, политология, правоведение, педагогика, психология, культурология.

Идея гражданской культуры берет начало в трудах классических философов, посвященных проблеме гражданского общества, теория которого возникает в западной философской традиции. Начиная с исследования Г. А. Алмонда и С. Вербы [19], в работах ученых-гуманитариев фигурирует множество определений гражданской культуры.

Согласно теории Г. А. Алмонда и С. Вербы, граждане вовлекаются в политику лишь эпизодически, что является вполне естественным, так как у большинства отсутствуют специальные знания и время для решения политических вопросов. Исследователи утверждают, что укреплению демократии будет способствовать смешение принципов рационального и активного участия в государственной жизни общества с противоположной ей политической пассивностью и полным доверием к власти [2, с. 129–130]. Невозможно отрицать, что информированность и вовлеченность граждан в политику способствует большей ответственности политических элит перед обществом, но для эффективности политической системы необходимо ограничивать активность граждан, что и показывают своей теорией гражданской культуры Г. А. Алмонд и С. Верба.

В отечественных исследованиях структурно-содержательные аспекты понятия «гражданская культура» приобретают черты индивидуализации гражданских интересов, где на первый план выдвигаются представления

о самоценности человеческого существования, нравственного суверенитета личности, первопричинности его прав и интересов. Упомянутые представления помогают осознать человеку свой гражданский долг, политическую ответственность и патриотизм. В отечественной науке господствует понимание гражданской культуры «как явления, где органически сливаются политические и правовые, нравственные и эстетические, а также иные ценности, создающие единую базу для осознания человеком гражданских прав и обязанностей индивида и общества, личности и государства» [13, с. 67]. Данная парадигма рассматривает нравственное отношение к властвованию одних людей над другими, правосознание, эстетическое восприятие власти, социокультурные ориентиры экономического характера как равноправные части единого культурного облика гражданина.

В структуре гражданской культуры принято выделять следующие основополагающие ценности:

– *политические*, которые определяют групповые приоритеты, ориентиры на публичные институты власти;

– *правовые*, облекающие групповые нормы и цели в общезначимые ценности права;

– *эстетические*, которые обеспечивают ощущение гармонического взаимодействия гражданина и власти;

– *нравственные*, определяющие поступки и мировоззрение, основанные на категориях добра, счастья и справедливости [13, с. 67].

Содержательный анализ существующих определений понятия «гражданская культура» позволяет сделать вывод о существовании двух взаимодействующих направлений в теории рассматриваемого явления.

С одной стороны, гражданская культура трактуется как баланс (*синтез, комплекс*) культур: правовой, политической, демократической, а также духовной, нравственной, экономической, культуры межнациональных отношений [2; 3; 12]. С другой стороны, феномен гражданской культуры рассматривается как система представлений и убеждений, которые регулируют отношения общественной жизни [5; 9; 11; 13]. Инвариантным компонентом понятия можно считать систему ценностей, которые позволяют человеку осознать свои права и обязанности, а также эффективно взаимодействовать в социальной среде.

Таким образом, гражданская культура как явление общественной жизни имеет системный характер. Входящие в ее структуру категории основываются на политических, правовых, нравственных и других общечеловеческих ценностях, которые дают возможность человеку осознать свои права и обязанности, гражданский долг, патриотизм и ответственность. Все это позволяет постичь самоценность личности, утвердить свой статус в обществе, осознать свою значимость и влияние, главенство своих прав и интересов, а также почувствовать себя полноценным участником гражданской и политической жизни общества. Вместе с тем, обладая гражданской культурой, человек способен преодолевать противоречия, вырабатывать

и реализовывать совместные с другими действия с тем, чтобы обеспечить воспроизводство жизни общества и государства. Гражданская культура позволяет эффективно взаимодействовать с властными структурами по поводу разрешения социальных вопросов, а также способствует урегулированию конфликтов и противоречий, имеющих место в социальной среде.

В новом тысячелетии рассмотрение феномена гражданской культуры продолжает доминировать не только в сфере социально-политических исследований, но также является объектом исследований педагогической науки, где гражданская культура представляет собой «синтез сознания и поведения», кульминационным моментом развития которой является «воплощение в жизнь общечеловеческих принципов справедливости, гуманности, терпимости, свободы и достоинства человека» [17].

В педагогических исследованиях находим такие компоненты гражданской культуры, которые наиболее соответствуют целям формирования мировоззрения молодых граждан:

– **Знания.** Данный компонент включает знания учащихся в области прав и нравственных норм, а также знание законов и своих обязанностей.

– **Система ценностных ориентаций.** Включает аксиологические установки и способы регуляции своего поведения в соответствии со своими правами и законами жизни общества.

– **Критическое мышление.** Использование соответствующих навыков критического мышления и умственных навыков для анализа, оценки и синтеза данных, способность делать выводы, основываясь на информационных данных.

– **Коммуникативная культура.** Умение представлять свои идеи в постижимой и адекватной предполагаемому адресату форме, не исключаяющей внимание к возможности противоположных точек зрения.

– **Социальные умения и навыки.** Знание и практическое использование своих прав, исполнение обязанностей; проявление инициативы и лидерских качеств в защите прав окружающих; участие в самоуправлении образовательных учреждений [17].

Гражданская культура также рассматривается как «многоуровневое образование ценностей, норм и соответствующих способов реализации жизненной позиции» [8, с. 49–50], включая в себя идеи прав и свобод, принципы равенства возможностей и условий развития, демократического устройства общества, независимости человека от государственных структур и принцип гармоничного соотношения личного и общественного блага [8, с. 49–50]. В качестве сущностных признаков гражданской культуры выступают справедливость, ответственность, участие и законопослушность [14, с. 31].

Формирование гражданской культуры является одной из ипостасей формирования культуры как таковой, включая в себя процессы появления новых форм культуры и включения их в социальную практику, наследования и транслирования традиций, смешения разных культур (например,

национальных или религиозных), функционирования многообразных субкультур и т. д.

Таким образом, анализ содержательно-структурных компонентов понятия «гражданская культура» в педагогических исследованиях начала нового тысячелетия показывает, что в его структуру входят общечеловеческие ценности (политические, правовые, нравственные, эстетические и др.), знания о правах и свободах, обязанностях, демократическом устройстве государства и др., моральные нормы и принципы, продиктованные необходимостью эффективного взаимодействия в социальной и политической сфере и призванные укрепить общественные связи, а также навыки взаимодействия, направленные на разрешение проблем и конфликтов, реализацию прав и свобод.

Педагогический аспект в рассмотрении феномена гражданской культуры, подразумевающий практическую направленность исследуемой проблематики, предполагает необходимость решения конкретных воспитательно-образовательных задач. Эффективным «инструментом» формирования названной сферы человеческой культуры является решение воспитательных задач с позиций компетентностного подхода. В условиях перехода к новой парадигме образования реализация названного подхода нацелена на такую познавательную деятельность, которая «наполнена человеческими смыслами и общекультурными ценностями» [7, с. 155].

Компетентностный подход предполагает формирование системы универсальных знаний, умений и навыков, способных обеспечить «владение ситуацией в условиях изменяющейся окружающей среды» [18, с. 22] и включает в себя этическую, социальную и поведенческую составляющие. Модель компетентностного подхода, востребованная в условиях изменяющейся социально-экономической, нормативно-правовой и образовательной стратегии российского государства, безусловно, согласуется со спецификой формирования гражданской культуры.

«Компетенция гражданственности», «гражданская компетенция (компетентность)», фигурирующая в многообразных психолого-педагогических концепциях [6; 10; 15] и апеллирующая к таким категориям как «знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства» [6], не затрагивает такой необходимой составляющей гражданской культуры как общение, за счет которого осуществляется гражданская деятельность. На периферии исследовательского внимания остается и рассмотрение опыта подобной деятельности, основанного на принципах взаимопонимания, уважения, толерантности к культурным различиям и противоположным взглядам.

Учитывая сложность и многоаспектность феномена гражданской культуры, представляется необходимым исследовать процесс ее формирования как систему овладения целым комплексом компетенций, составляющих гражданскую культуру студентов вуза.

Рассматривая процесс формирования гражданской культуры студентов вуза в аспекте компетентностного подхода, предлагаем определить ее как *совокупность ценностно-смысловой, социально-регулятивной, когнитивно-эвристической и диалогической компетенций, формирование которых призвано обеспечить эффективное функционирование личности в социально-политической сфере жизни общества.*

Ценностно-смысловая компетенция предполагает наличие у студента системы жизненных ценностей (свобода, достоинство, справедливость, равенство, патриотизм), которая служит базой для мировоззрения и понимания явлений социальной среды, самоопределения, осуществления осознанного выбора, представлений о демократическом устройстве общества, знаний о правах и обязанностях человека и гражданина, способностей ориентироваться и действовать в изменяющихся условиях, навыков принятия решений для осознанной и целенаправленной личностнозначимой и общественной деятельности.

Социально-регулятивная компетенция представляет собой совокупность знаний о специфике социального устройства жизни (обеспечивающих сохранение исторической преемственности поколений, распространение и развитие национальной культуры), владение способами социальной активности и нормами этики социальных взаимоотношений, позволяющими придерживаться адекватной различным ситуациям линии поведения и бесконфликтно и грамотно функционировать в многонациональной и многоконфессиональной социальной среде. Рассматриваемая компетенция предполагает также опыт практической деятельности в различных социальных сферах – социально-правовой, экономической, трудовой и других.

Когнитивно-эвристическая компетенция предполагает наличие знаний о способах получения, анализа, интерпретации информации и навыков ее использования в практической деятельности, владение приемами и методами творческого решения задач. Показателем сформированности когнитивно-эвристической компетенции является также наличие опыта работы с деловой документацией и новыми информационными технологиями в реализации познавательных и практических задач. Определяющую роль в этой компетенции играет не овладение информацией «самой по себе», а сформированность конкретных способов и механизмов оперирования ею.

Диалогическая компетенция основывается на комплексе знаний, умений, навыков, ценностных установок и представлений, раскрывающемся в диалогических отношениях различных уровней – начиная от диалога-общения с другими людьми и внутреннего диалога личности и заканчивая диалогом с государством и «диалогом культур» [4].

Данная компетенция предполагает владение знаниями о законах общения, приемами ведения диалога при планировании, обсуждении, выполнении той или иной работы, навыками воздействия на ситуацию, мышление и поведение других людей, способами разрешения конфликтов и моделирования предстоящих контактов на базе ценностных качеств личности.

Особая значимость диалогической компетенции обусловлена ее объединяющей функцией: ее элементами пронизаны все вышеперечисленные компетенции, составляющие сущность гражданской культуры, ибо сама культура диалогична. Так, отметим, что ценностно-смысловая компетенция включает такие аспекты как самоопределение личности и навык принятия решений; и то, и другое невозможно без рефлексии (внутреннем диалоге личности). Социально-регулятивная компетенция предполагает общественную активность, основной формой которой является диалог с другими людьми (объединениями, организациями). Когнитивно-эвристическая требует обращения к интерактивным источникам информации, что открывает доселе невиданные возможности межкультурного общения.

Таким образом, анализ структуры содержательных компонентов гражданской культуры выявляет ее инвариантные элементы, которые служат основой в определении содержания гражданской культуры студентов вуза с точки зрения компетентностного подхода. Выявленные сущностные характеристики компонентов гражданской культуры позволяют наиболее точно ориентировать технологическую основу исследуемой проблематики и разработать наиболее адекватную современным условиям и социальным требованиям систему совершенствования гражданской культуры студентов российских вузов.

Библиографический список

1. **Александрова, Е. Я.** Апология культурологии: опыт рефлексии становления научной дисциплины [Текст] / Е. Я. Александрова, И. М. Быховская // *Общественные науки и современность*. – 1997. – № 3. – С. 133–145.
2. **Алмонд, Г. А.** Гражданская культура и стабильность демократии [Текст] / Г. А. Алмонд, С. Верба // *Политические исследования*. – 1992. – № 4. – С. 122–134.
3. **Баталов, Э. Я.** Политическая культура России сквозь призму civic culture [Текст] / Э. Я. Баталов // *Pro et Contra*, – 2002. – Т. 7. – № 3. – С. 7–22.
4. **Библер, В. С.** Школа «диалога культур» [Текст] / В. С. Библер // *Советская педагогика*. – 1988. – № 11. – С. 29–34.
5. **Боголюбов, Л. Н.** Изучение социально-гуманитарных дисциплин как необходимое условие формирования у учащихся гражданской культуры [Текст] / Л. Н. Боголюбов // *Социально-политические науки*. – 1997. – № 3. – С. 104–119.
6. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Текст] / И. А. Зимняя // *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2006. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения 10.11.2008)
7. **Исаева, Т. Е.** Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества учебного процесса в высшей школе (сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса) [Текст]: монография. / Т. Е. Исаева. Ростов н/Д: Рост. Гос. Ун-т путей сообщения, – 2003. – 312 с.
8. **Калимуллина, Г. Х.** Общественные объединения как средство формирования гражданской культуры [Текст]: дисс. канд. пед. наук (13.00.05). / Г. Х. Калимуллина. Казань, – 2003. – 204 с.

9. **Кочетков, А. П.** О формировании гражданского общества [Текст] / А. П. Кочетков // Социально-политические науки. – 1992. – № 1. – С. 14–23.
10. **Оринина, Л. В.** Формирование гражданской компетенции студентов в рамках воспитательной системы университета [Текст] / Л. В. Орлина // Международная интернет-конференция «Преподаватель высшей школы в XXI веке». 2008. URL: <http://www.t21.rgups.ru/doc/8/13.doc> (дата обращения 24.09.2008)
11. **Резник, Ю. М.** Гражданское общество как объект социологического познания [Текст] / Ю. М. Резник // Вестник МГУ. Сер. 18. Социология и политология. – 1995. – № 2. – С. 30–46.
12. **Сергиенко, П. А.** Массовое политическое сознание: проблемы формирования и развития. [Текст] / П. А. Сергиенко. Киев: Лыбидь, – 1991. – 176 с.
13. **Соловьев, А.** Культура гражданственности. К новой парадигме [Текст] / А. Соловьев // Свободная мысль. – 1992. – № 7. – С. 61–71.
14. **Султанов, Э. С.** Взаимодействие вуза с институтами местного самоуправления в формировании гражданской культуры студентов [Текст]: дисс. канд. пед. наук (13.00.08). / Э. С. Султанов. Махачкала, – 2006. – 208 с.
15. **Фарафонова, Л.** Некоторые аспекты гражданского образования молодежи [Текст] / Л. Фарафонова // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С. 71–74.
16. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Текст] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения 8.07.2008)
17. **Широкова, Ю. И.** Условия развития гражданской культуры молодежи в образовательных учреждениях [Текст] / Ю. И. Широкова // Материалы Международной научно-практической конференции «Зарубежный опыт в развитии гражданского общества в России»: сайт Ассоциации «Профессионалы за сотрудничество». Омск. 2001. URL: http://www.prof.msu.ru/publ/omsk1/3_07.htm (дата обращения 8.02.2009)
18. **Competence: Inquiries into its Meaning and Acquisition in Education Settings** / Ed. by Edmund C. Short. Lanham etc.: University Press of America, 1984. Vol.VI.
19. **Gabriel, A.** Almond, Sidney Verba. The Civic culture: Political attitudes and democracy in five nations. Princeton (N.Y.), 1963

Астафьева Наталья Николаевна

Соискатель кандидатской степени по педагогике, психолог Хабаровского пограничного института ФСБ России, astafeva.natalya@mail.ru, Хабаровск

**РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ КУРСАНТАМИ
БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА**

Astafeva Natalya Nikolaevna

Psychology Khabarovsk Borderguard Institute, astafeva.natalya@mail.ru, Khabarovsk

**DEVELOPMENT SELF-KNOWING THE FUTURE
PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS
(MILITARY INSTITUTIONS)**

Проблема самосознания как процесса осознания личностью своего смысла и выделение компонентов сознания, как высших ценностей в контексте жизненного пути сегодня наиболее актуальна.

В XXI в. востребован специалист, который не будет ждать инструкций, а вступит в жизнь с уже сложившимся творчески, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом.

С одной стороны – это позитивно изменяющаяся, социально ответственная, способная к саморазвитию личность; с другой – грамотный специалист, мотивированный к реализации своей профессиональной деятельности. Важно, чтобы эти и другие стороны человека имели качественное основание, синтезированное с ценностно-нравственными составляющими самой личности.

Одним из механизмов, помогающих человеку узнать, увидеть, принять себя, является самосознание, а для признания себя как профессионала – ценностно-психологическое самоосознание. Это самостоятельный путь накопления человеком навыков реализации себя в различных профессиональных ситуациях.

К вопросам развития самосознания обращались многие отечественные и зарубежные ученые (И. С. Кон, Б. Ф. Ломов, К. Роджерс, Э. Эриксон, А. Маслоу, Б. С. Братусь, В. П. Зинченко, В. В. Столин и др.), но единого взгляда на механизм самосознания не определен. «Реальная, не мистифицированная история развития самосознания неразрывно связана с реальным развитием личности и основными событиями ее жизненного пути» [4].

Традиционно для отечественной науки самосознание понимается как свободный выбор своей судьбы, как осуществленная детерминация, рефлексия жизненной ситуации, ее осознание, поиск себя в условиях разрешения внутренних

противоречий, конфликтов, жизненных проблем и трудностей, как планирование и реализация жизненного пути (К. А. Абульханова-Славская, Г. С. Кожухарь, Н. С. Пряжников и др.). В широком смысле самосознание выступает детерминантой развития человека в целом, обеспечивая процесс непрерывного личностного развития. На каждом повороте жизненного пути человеку приходится от чего-то освобождаться, что-то в себе утверждать, а не только поддаваться внешним влияниям. (А. Н. Леонтьев). В гуманистической психологии огромное значение придается самодетерминации и тенденции к актуализации как движению по направлению к личностному развитию (К. Роджерс, А. Маслоу и др.).

Формирование адекватной системы ценностей будущего профессионала, совершенно необходимой в контексте подготовки специалистов, возможно через психологическое знание, через создание ясной картины мира, как важнейшей составляющей сознания.

В анализе проблемы самосознания исходной является категория рефлексии, как смыслового центра всей человеческой реальности, определения своего способа жизни, ценностное осмысление жизни. Это сознательный опыт (опыт с сознанием). Для сознательной самореализации важен особый акт самоосознания – рефлексия, представляющая собой способ самоосуществления творческой активности человека, в которой он выделяет свое собственное усилие и свою жизненную позицию как основу творческого бытия и как основную возможность саморазвития и самосовершенствования себя и своей жизни.

Вопрос о профессионально-ценностной позиции будущего офицера, формируемой им еще в период обучения в военном вузе, его осознанном профессиональном пути вызывает определенный научный интерес.

Прежде чем оценить уровень сформированности у курсанта профессионального самосознания, мы разбили этот механизм на ряд критериев: **лично-профессиональный «задел»**, то с чем приходит в институт курсант: (мотивация, Я-концептуальная сформированность, ценностные ориентации), **лично-профессиональное накопление**: (способность вычленять самосознание как ценностную деятельность и строить на этой основе план своего личностного роста; удовлетворенность профессией; позитивное отношение к учебной деятельности), **реализация себя** в построенной авторской модели.

Курсанты находятся в периоде целенаправленного развития способности осознания себя в профессиональной деятельности. В период профессионального обучения формируется профессиональная мотивация, а также профессионально важные качества. Личностные и интеллектуальные качества выступают базой для развития самосознания. Целью жизни становится реализация заложенных возможностей через обучение, целенаправленное развитие и воспитание, формирование жизненных ориентиров и воспитание духовных способностей, определяющих поступки личности.

Сегодня трудно предусмотреть все условия воспитания такой личности. Но очевидна необходимость индивидуально ориентированной социально-педа-

гогической поддержки, ее психологического сопровождения. Будущему офицеру характерно формирование умений выживать и развиваться в условиях неопределенности жизни, самоутвердиться, понимать и принимать себя, определиться в путях самореализации профессионально.

Играя смыслообразующую роль, ценностные ориентации позволяют осознавать значимые моменты профессиональной деятельности как ценной для себя, обеспечивают моральную устойчивость и психологическую готовность человека к самым сложным профессиональным ситуациям. При полном совмещении ценностей человек не мыслит себя вне работы и личное «втискивает» в профессиональные рамки.

В условиях организованной, педагогически поддерживающей становление профессионально значимых качеств у курсантов начинается приращение такого важного и значимого качества как интеллектуально-осмысленная профессиональная направленность на будущую компетентную деятельность. При этом состояние интегральных параметров развития профессионально важных качеств можно выявить с помощью социально-педагогической входной, промежуточной и итоговой диагностики.

Нами была сделана попытка спрогнозировать карьерные планы и актуальное организационное поведение выпускника военного вуза, его **профессиональное самосознание** с помощью психодиагностической методики Э. Шейна «Якоря карьеры» [10]. Такое исследование актуально с той позиции, что карьерные установки будущего офицера – это его важнейшие профессиональные характеристики, которые могут определить успешность профессионального выбора, увольнение или продвижение по службе выпускника института.

Основой построения карьеры достижения профессиональной идентичности является «Я-концепция» личности как относительно целостного образования, изменяющегося по мере взросления человека.

На выпуске из вуза курсанты находятся на такой ступени профессиональной идентичности, где она уже выражена, но пассивна вхождением в профессиональное сообщество, и характеризуется усвоением основных знаний, требований профессии к человеку, осознанием своих способностей, умений. Чем устойчивей установки, принятые в момент обучения, тем больше их влияние на построение жизненных планов и актуальное организационное поведение выпускника на месте службы.

По результатам тестирования выпускников 2007 г. (в опросе принимало участие 290 человек) **18%** курсантов с высоким уровнем такой карьерной ориентации. **40%** выборов с низким уровнем профессиональной компетентности. (Выбирались только крайние значения).

Образ профессии реализуется через процессуальную активность человека, базирующуюся на чувстве ответственности. **45,5%** курсантов стремятся к работе с высоким уровнем ответственности, предусматривающей возможности лидерства. Первостепенное значение для них имеет ориентация на координацию деятельности других людей.

44% выпускников готовы к риску, они стремятся в своей карьерной ориентации преодолевать препятствия, строить карьеру самостоятельно. Выборов с низким уровнем такой карьерной ориентации нет.

В тоже время **37%** курсантов с трудом переносят связанность правилами в своей рабочей жизни, у них ярко выражена потребность – все делать по-своему, не подчиняясь правилам организации. Отношение к продвижению по карьере определяется возможностью получения при этом независимости. У **18%** опрошенных – низкий показатель по выбору такой карьерной ориентации.

Всего **31%** опрошенных курсантов ориентируется в карьере на возможность работать в направлении «служение человечеству», «желании сделать мир лучше». Эти курсанты не будут работать в организации, враждебной таким ценностям и откажутся от продвижения, если не смогут реализовать главные ценности жизни. **28%** респондентов имеют низкий показатель по такой карьерной ориентации.

Исследование показало, что только **59%** респондентов полностью готовы после окончания института в полном объеме выполнять свои обязанности, чувствуют себя пока неуверенно – **35%**; не готовы – **6%** опрошенных курсантов.

В работе по сопровождению учебного процесса не в полной мере используются приемы по расширению профессиональной компетентности, созданию оптимистической профессиональной перспективы, приемы по определению смысла своей профессиональной деятельности, самосохранения профессиональной целостности личности. Только целенаправленное развитие самосознания курсантов способствует оптимизации их профессиональной подготовки и обеспечивается внедрением в процесс специальных программ, направленных на осознанное отношение себя в будущей профессии.

Успешно организованное психологическое сопровождение позволяет открыть личности возможности самосовершенствования и самореализации, помогает войти курсантам в «зону развития». Поскольку общей конечной целью обучения в вузе является профессиональная подготовка, то отношение курсантов к своей будущей профессии можно рассматривать как форму и меру принятия конечных целей учебно-воспитательного процесса.

Психолого-педагогические мероприятия по сопровождению учебно-воспитательного процесса напрямую интегрированы с психолого-педагогической деятельностью преподавательского коллектива военного вуза, направленной на оценку уровня развития профессионально важных качеств и помощь курсантам в формировании этих качеств.

Одной из главных задач психолого-педагогического сопровождения курсантов военного учебного заведения является изучение его мотивации к военно-профессиональной деятельности, ее динамики по курсам обучения, предупреждение и психологическая коррекция отрицательной и неустойчивой мотивации.

Мотивация формируется на основе разных потребностей личности курсанта. Аналогично это утверждение и относительно военных специалистов: «Потребности осознаются человеком на «языке мотивов», и только мотивы отвечают на вопрос, ради чего осуществляется та или иная деятельность» [9].

Анализ реальной педагогической практики и литературы по педагогической и общей психологии [2–7] позволил выявить влияние результатов учения курсанта и процесса обучения на состояние их мотивационно-потребностной сферы, а также на его повседневную жизнь. Чтобы жизнь курсанта была полноценной и приводила к действительному усвоению содержания образования, у него должна быть сформирована внутренняя цель деятельности, сопровождаемая позитивными эмоциями. Ее возникновению предшествует появление потребности и почти одновременно, мотива деятельности.

Итак, сопровождение специалистами мотивации деятельности курсанта и ее динамика есть один из показателей при оценивании наличия механизма самоосознания последними будущей профессиональной деятельности.

На основании вышесказанного, в качестве предпосылок становления профессиональных качеств будущими офицерами, мы выделили исходные мотивационные диспозиции, необходимые будущим командирам. Сюда вошли включение установки на достижение, способности делегировать ответственность, способность оказывать влияние на вверенных подчиненных, давая почувствовать себя сильными, умение наблюдать за результатами своей деятельности, использовать обратную связь, отдавая приказы, способность планировать, разрешать конфликты, помогать подчиненным в развитии их компетенции.

В Хабаровском пограничном институте ФСБ России проводятся исследования по изучению военно-профессиональной направленности личности курсанта с целью оценки изменений мотивации к будущей военной профессии и военной службе. Данная работа осуществляется поэтапно, начиная с первого курса.

Критерием качественной подготовки будущих офицеров является военно-профессиональная готовность (ВПГ). ВПГ характеризует способности и возможности выпускников соответствовать требованиям военно-социальной среды, их личностный потенциал для становления себя как профессионала. ВПГ позволяет выпускникам успешно адаптироваться к условиям жизнедеятельности, осваивать служебно-должностные обязанности, гармонично «вписываться» в систему социальных связей и отношений, социальную структуру конкретной воинской части.

В рамках плана группы ППО по сопровождению учебного процесса в феврале 2008 г. среди курсантов 4 курса факультетов была проведена работа по выявлению **самооценки** их готовности к служебно-боевой деятельности, так как профессиональное самосознание опирается на профессиональную самооценку. Положительное оценивание себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, приводит к позитивной Я-концепции. У профес-

сионала, обладающего таким уровнем самосознания, повышается уверенность в себе, удовлетворенность своей профессией, эффективность работ, возрастает стремление к самореализации.

Самосознание тесно связано с уровнем притязаний человека. Уровень притязаний проявляется в степени трудности целей и задач, которые человек ставит перед собой. Следовательно, уровень притязаний можно рассматривать как реализацию самооценки человека в деятельности во взаимоотношениях с другими.

Поэтому мы измерили уровень **мотивации достижения**, как один из основных показателей свойств личности, оказывающих влияние на всю человеческую жизнь. Курсанты, обладающие высоким уровнем такой мотивации, более уверены в себе, успешны, готовы принять на себя ответственность, настойчивы в достижении цели, упорны при столкновении с препятствиями. Показатели фиксировали у двух факультетов на протяжении 2 лет. В исследовании участвовало по 200 респондентов (таблица).

Результаты оценки мотивации достижения

Год	Факультет	Высокая	Средняя	Ниже среднего	Низкая
2007 г.	1	27%	35%	21%	17%
	2	28%	35%	25%	12%
2008 г.	1	13%	24%	39%	24%
	2	8%	32%	31%	29%

Исходя из результатов опроса, в среднем 62% курсантов-выпускников 2007 г. имели уровень мотивации достижения необходимый, чтобы добиться успеха в профессиональной деятельности, не уклониться от трудностей и достичь поставленных целей. У курсантов 4 курса необходимый уровень потребности в достижении ниже и составляет только 38,5%.

Также было проведено изучение сформированности **профессионально-важных качеств** и уровня понимания сущности служебно-боевой деятельности курсантами 4 курса, представлений о себе как о профессионале, видение себя как профессионала, выработке системы отношений и установок к себе как к профессионалу.

Полученные данные свидетельствуют, что уровень общей профессиональной подготовленности 33% курсантов 4 курса оценили на 3 балла.

Низко оценивается курсантами готовность к психолого-педагогическому взаимодействию: 25% респондентов не в полной мере готовы к такому взаимодействию.

На 3 балла оценивают морально-психологическую готовность к службе почти 20% курсантов 4 курса.

Приобретенные знания, умения и навыки составляют основу военно-профессионального опыта курсантов. Тем не менее, такие умения, как пла-

нирывать работу и принимать обдуманые решения около 20% курсантов отмечает, что освоены ими не в полной мере.

Волевые качества считают недостаточно развитыми у себя 13,5% курсантов.

По такой характеристике личных качеств, как авторитетность оценка ниже среднего у 22% курсантов.

Занятия проходили в форме диалога как среды, способствующей формированию ценностного отношения к профессиональной деятельности, к себе, как к ее субъекту. Сделана попытка включить курсантов в имитационное моделированное для осознания и ориентации в служебно-боевой деятельности после выпуска, а также попытка отрефлексировать свою готовность к этой деятельности. Ведь рефлексия как способность человека к осознанию и пониманию составляет основание процесса самоопределения, как личностного, так и профессионального. Годы обучения в институте вносят коррективы в жизненные представления, намерения и планы выпускников. То, что недавно казалось важным, интересным, романтическим, благодаря новому социально-профессиональному опыту и знаниям отступает на второй план, приобретает противоположные черты, теряет ореол привлекательности и исключительности. Процесс изменения стереотипов сопровождается динамикой социальных потребностей курсантов, в том числе и военно-профессиональных.

На 4 курсе у курсантов происходят сложные процессы смыслообразования, обретение опыта самостоятельных решений.

В ходе диалога курсантами обнаруживается, что собственное понимание не только не единственное, но и недостаточное, что оно может быть обогащено и другими пониманиями.

Занятия способствовали возможной реорганизации ценностно-смысловых установок, которые у курсантов в ходе диалога менялись.

Такая работа раскрывает возможности для развития личности на основе самоосознания себя в профессии, и ее коррекции, а также ценностной направленности на профессию. Необходимо запустить процесс становления профессионального самосознания, который позволит достигнуть оптимального результата в личностном развитии и профессиональной деятельности, так как профессиональное самосознание это один из ведущих показателей, обуславливающих эффективность профессионального становления специалистов, которое проявляется в мотивации учебно-профессиональной деятельности.

После комплекса занятий, тренингов в конце учебного года было проведено тестирование 4 курса с целью всестороннего изучения системы подготовки и уровня их мотивации к службе и учебе.

Постигая себя, свою сущность, достоинства и недостатки, успехи и промахи, сильные и слабые стороны, оценивая себя глазами других, дистанционно, курсант ищет, познает себя в контексте жизненного мира, в т. ч. и в профессиональном плане.

Развитие профессионального осознания, безусловно, связано с развитием личности в целом. Репрезентируя представление о себе в процессе общения и включения себя в различные виды активности, он имеет возможность оценить свое соответствие выбранным идеалам, осознать достаточность своих возможностей и ресурсов, соотнести имеющиеся и обнаруживающие себя возможности с реальными условиями их реализации. Через полгода таких тренинговых занятий по результатам обследования курсанты 4 курса показали достаточный уровень мотивации к службе и учебе. У курсантов диагностируется большие изменения в мотивационной сфере. Это поддерживает функцию «личностного смысла» [3], необходимого для достижения поставленной цели и организует творческую активность будущих специалистов на постоянное развитие у себя профессионально значимых качеств и свидетельствует о сформировавшейся готовности к саморазвитию. Положительная динамика наблюдается по каждому ответу в социологическом опросе:

До. После.

Свой профессиональный выбор повторили бы снова 49%, 61%.

Скорее да, чем нет 35%, 37%.

Скорее нет, чем да 16%, 2%.

С надеждой и оптимизмом смотрят в будущее 75%, 82%.

Спокойно, без особых надежд 25%, 18%.

Считает **престижным** обучение в ХПИ ФСБ России 74%, 79%.

Пожалуй, да 26%, 21%.

Гордятся службой и считают, что поступили правильно, выбрав такую профессию 80%, 89%.

Таким образом, психолого-педагогические мероприятия по сопровождению курсантами военных вузов, направленные на мобилизацию механизмов самоосознания ими будущей профессиональной деятельности, необходимое условие не только для реализации заявленной задачи, но и имеет прямое отношение к результативности всего учебно-воспитательного процесса вуза. В нем есть место только системному подходу в преподавании предметов и программ, которые смогут указать пути мобилизации механизма самоосознания курсантами военных вузов своей будущей профессиональной деятельности, где войдут во взаимнооднозначное соответствие их личностно-психологические характеристики и профессиональные ценности Российского офицера. В результате чего мы получаем новый образ практика, готового к реализации авторских моделей реагирования в сложных служебных ситуациях.

Библиографический список

1. Булынин, А. М. Профессиональное становление личности: ценностный подход. [Текст] / А. М. Булынин. – КнА., 2003.
2. Гульянова, Н. А. О связи самопринятия и осознания Я-образа в ситуации неуспеха [Текст] / А. Н. Гульянова // Вестник Московского университета. Психология, 2001. – № 3. – Сер. 14.

3. **Леонтьев, Д. А.** Методика предельных смыслов. [Текст] / Д. А. Леонтьев. – М., 1999.
4. **Митина, А. М.** Зарубежные исследования учебной мотивации взрослых [Текст] / А. М. Митина. // Вестник Московского университета. Психология, 2004. – № 2. – Сер.14.
5. **Мамардашвили, М. К.** Анализ сознания в работах Маркса. Как я понимаю философию. [Текст] / М. К. Мамардашвили. – М., 1992.
6. **Сериков, В. В.** Образование и личность. Теория и практика педагогических систем [Текст] / В. В. Сериков. – М., 1999.
7. **Соколова, Е. Г.** Апробация методики косвенного измерения системы самооценок [Текст] / Е. Г. Соколова, Е. О. Федотова. // Вестник МГУ, 1982. – № 3. – Сер. 14.
8. **Слободчиков, В. И.** Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности [Текст]: учебное пособие для вузов. / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995.
9. **Шкуркин, В. И.** Мотивы как фактор эффективности учебной деятельности [Текст] / В. И. Шкуркин. – М., 1981.
10. **Shein, E. H.** The individual, the organization, and the career: A conceptual scheme // J. Appl.Behav. Sci. 1971. – V. 7. – P. 401–426.

РАЗДЕЛ V
**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 373.3

Улендеева Наталия Ивановна

Аспирант кафедры математики, естествознания и методик их преподавания Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, nulendeeva@mail.ru, Самара

**УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ УЧЕБНЫХ УМЕНИЙ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МАТЕМАТИКИ**

Ulendeeva Nataliya Ivanovna

Post-graduate student Povolzhskaya State Academy of Social Sciences and Humanities, nulendeeva@mail.ru, Samara

**CONDITIONS OF GENERAL EDUCATIONAL SKILLS
FORMATION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN VIA
MATHEMATICS**

В Государственных образовательных стандартах нового поколения одной из важнейших задач называется формирование универсальных (общеучебных) умений школьников.

Общие учебные умения – это умения, которые формируются и применяются учениками во многих предметах и в повседневной жизни. Общеучебные умения, навыки и способы деятельности – это универсальные для многих учебных предметов способы получения и применения знаний, в отличие от предметных умений, которые являются специфическими для той или иной учебной дисциплины. Они необходимы при решении любых задач, независимо от их конкретного содержания.

Такие умения в некоторых источниках называются метапредметными или надпредметными [1]. Например, умение анализировать используется при изучении литературы (разные виды анализа текста), языка (анализ слова, словосочетания, предложения), математики (анализ содержания задачи) и т. п.

Предметные и общеучебные умения проявляются при изучении конкретного предметного содержания в единстве (одновременно). При этом общие учебные умения остаются незаметными. Однако именно они имеют приоритетное значение в развитии учащихся: например, неумение сравнивать первое слагаемое в выражении $28+7$ с круглым числом не позволило бы воспользоваться приемом округления второго слагаемого и рационализировать процесс вычисления.

А. К. Артемов приводит следующую психологическую закономерность [2, с. 48]: «Интеллектуальные умения в обучении выполняют функцию средства и остаются незаметными». Это означает, что разделить предметные и общие учебные умения достаточно сложно. В то же время игнорирование такого деления делает невозможным управление формированием общих учебных умений. Поэтому обучение необходимо строить так, чтобы целенаправленно осуществлялся процесс управления формированием как предметных, так и общих учебных умений школьников.

Успех процесса формирования общеучебных умений зависит от четырех основных факторов: 1) *содержания* учебного материала: разный учебный материал по-разному способствует успешному формированию умений; 2) *позиции ученика* в учебном процессе (ученик должен быть преимущественно субъектом этого процесса); 3) *педагогических условий*, в которых осуществляется процесс обучения; 4) *личности учителя* (развивающее обучение может осуществлять только развитый учитель: грамотный, быстро реагирующий, достаточно эмоциональный, владеющий вариативными методиками обучения и т. п.).

Рассмотрим каждый из названных факторов подробно.

Содержание учебного материала. Общие учебные умения формируются и используются учащимися на разном предметном содержании. Однако это не означает, что разное предметное содержание одинаково благоприятно для формирования всех общеучебных умений.

Математическое содержание является одним из наиболее благоприятных для формирования у младших школьников группы учебно-логических умений. Это обусловлено следующими фактами:

– математические понятия, изучаемые в начальном курсе, являясь идеальными, имеют ограниченный набор существенных свойств, причем, они имеют, в основном, конъюнктивную связь. Если обозначить A_1, A_2, \dots, A_n существенные свойства понятий, то содержание понятий будет выражено записью

$$A_1 \wedge A_2 \wedge \dots \wedge A_n$$

Такая структура дает возможность достаточно легко сравнивать понятия, анализировать (выявлять существенные свойства понятия), устанавливать отношения между понятиями, расширять и конкретизировать их. Так, например, содержание понятия «прямоугольник» для учащихся определяется так: прямоугольник – это четырехугольник (A_1), все углы у этого четырехугольника прямые (A_2). Структура существенных свойств прямоугольника: $A_1 \wedge A_2$. Понятие «квадрат», следовательно, будет иметь еще одно свойство – равенство смежных сторон (A_3). Структура его существенных свойств будет следующей: $A_1 \wedge A_2 \wedge A_3$. «Новое» свойство квадрата учащиеся замечают, сравнивая различные прямоугольники, среди которых есть и квадраты. Выявление существенных свойств прямоугольника и квадрата посильно даже для учеников среднего и низкого уровней подготовленности, поскольку они не «скрыты» за несущественными свойствами.

В этом случае происходит усвоение вида взаимосвязи названных понятий (родо-видовая), а также овладение умением оперировать понятиями (общее учебное умение из группы учебно-логических). Из приведенного примера видно, что несложность структуры существенных и минимальное количество несущественных свойств математических понятий облегчает овладение умением оперировать понятиями:

– алгоритмы действий в начальном курсе математики содержат операции из составов учебно-логических умений. Например, для решения текстовой задачи ученики в большинстве случаев должны построить математическую модель, отражающую взаимосвязи между величинами задачи. В операционный состав моделирования входит учебно-логическое умение кодировать и перекодировать. При соответствующей организации деятельности учащихся по решению задач кодирование и перекодирование выходят на передний план, становятся явными и осознаются детьми;

– математика выступает инструментарием в овладении разнообразными науками (физики, химии и др.), что делает многие умения, формируемые на уроках математики, общепредметными. Это означает, что при соответствующей организации учебной деятельности (использование межпредметных связей, интеграция содержания разных предметов, специальные системы вопросов к заданиям и т. п.) ученики осознают универсальность многих математических умений.

Таким образом, если специально направить обучение младших школьников математике на осознанное овладение ими общими учебными умениями (в частности, учебно-логическими), то предметные математические и общие учебные умения будут усваиваться в единстве. Следовательно, структура математических понятий и способов действий с одной стороны, и смещение акцента в обучении математике на формирование общих учебных умений делает возможным и успешным формирование общих учебных умений на математическом содержании.

Позиция ученика в учебном процессе. Процесс обучения состоит из четырех важнейших компонентов: цели, содержания обучения, деятельности учителя (преподавания) и деятельности ученика (учения). Они образуют систему – совокупность взаимосвязанных, взаимозависимых, взаимообусловленных компонентов, функционирующую как единое целое.

При традиционном подходе к процессу обучения (нацеленность на формирование знаний, умений и навыков) в этой системе главной и определяющей составляющей считается *содержание* учебного материала. Логика содержания изучаемого математического материала обуславливает логику всего учебного процесса. Преподавание в этом случае определяется преимущественно содержанием обучения и состоит в основном в передаче знаний и умений от учителя учащимся. Особенности деятельности ученика остаются на втором плане, детально не анализируются и не соотносятся глубоко с особенностями усвоения. В отличие от этого деятельностный подход предполагает, что содержание учебного материала соотносится с умственной

деятельностью ученика с целью получить ответы на вопросы: какие учебные умения должны быть задействованы при изучении конкретной темы?, какие особенности умственной деятельности при этом проявляются или могут проявиться?, как их учесть при организации процесса изучения данной темы? В этом случае резко меняется позиция ученика в учебном процессе. Он становится субъектом обучения вместе со своей деятельностью.

Процесс овладения действием (формирование умения) является сложным и длительным процессом. Поэтому его успешность требует управления со стороны учителя (А. И. Раев [3], Н. Ф. Талызина [4] и др.).

Управление всегда предполагает точную постановку целей обучения (в нашем случае – сформировать общее учебное умение, проконтролировать процесс его формирования и т. п.), четкое планирование путей достижения поставленных целей, включая набор необходимых для этого средств (упражнений, наглядных пособий и т. п.), программу корректирующих воздействий в связи с особенностями умственной деятельности учащихся, проверку достижения целей обучения.

Управление бывает прямое и косвенное. В процессе формирования общеучебных умений можно использовать и косвенное, и прямое управление. Важно это четко различать и иметь в виду, что является приоритетным в конкретных условиях обучения – использование того или иного умения как цели или как средства обучения.

Педагогические условия обучения. Для обоснования педагогических условий, которые будут способствовать формированию общих учебных умений, необходимо уточнить, что понимается под таковыми. В литературе приводятся разные трактовки этого понятия.

В философском энциклопедическом словаре понятие «условие» трактуется следующим образом: 1) как среда, в которой пребывают и без которой не могут существовать; 2) как обстановка, в которой что-либо происходит [5, с. 98].

И в первом, и во втором значениях общим является то, что условия – это категория отношения объекта с окружающим миром, без которого он существовать не может.

В педагогике под условиями обычно понимают факторы, обстоятельства, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы. Наиболее обоснованными, на наш взгляд, являются определения, данные Н. М. Борытко [6] и В. И. Андреевым [7], так как в них выступает на передний план роль педагога, создающего условия.

Под педагогическим условием Н. М. Борытко понимает внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательного сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата.

В. И. Андреев считает, что педагогические условия представляют собой результат целенаправленного отбора, конструирования и применения эле-

ментов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения целей.

В приведенных определениях указывается на две стороны понятия «педагогические условия»: во-первых, это обстоятельство, влияющее на формирование общих учебных умений (в качестве обстоятельств выступают методы, педагогические средства, качества учителя и др.), во-вторых, это результат педагогических действий.

Анализ литературы показал, что можно выделить следующие группы педагогических условий успешного формирования общих учебных умений младших школьников на уроках математики:

– *организационно-педагогические*: включение общеучебных умений в качестве элемента в цели и содержание образования; обеспечение готовности учителей к формированию у младших школьников общеучебных умений; использование возможностей урочных и внеурочных видов учебной работы в развитии общеучебных умений у младших школьников в обучении математике; построение критериальной базы для оценки сформированности общих учебных умений;

– *дидактические*: уточнение номенклатуры общеучебных умений и отбор превалирующих для каждого урока; применение комплексной системы заданий по развитию общеучебных умений; использование методов, активизирующих самостоятельную познавательную деятельность учащихся; разработка дидактических материалов с целью формирования ориентировочной основы действия общеучебных умений; реализация индивидуально-дифференцированного подхода с целью становления субъектности учеников; включение школьников в групповые формы учебных работ;

– *психолого-педагогические*: интеграция деятельностного и эмоционально-ценностного аспектов обучения; воспитание позитивного отношения к общеучебным умениям; стимулирование познавательного интереса и мотивации к овладению общеучебными умениями; формирование благоприятного психологического климата, создание ситуации успеха.

Все указанные условия в той или иной комбинации отмечают и другие авторы (А. К. Артемов [2], А. В. Усова [8], А. В. Качалов [9] и др.)

Д. В. Кузин добавляет к названным условиям требование формировать общие учебные умения поэтапно – на первом, подготовительном этапе формировать операции из состава сложных умений, затем все умение в целом. Такое требование согласовано со следующей закономерностью процесса учения (Л. А. Редуш [10]): успех формирования действия зависит от степени сформированности его операций.

Соблюдение названных условий обеспечивает реализацию деятельностного подхода в обучении, учет психологических и дидактических закономерностей процесса обучения.

Пример. При знакомстве с письменными алгоритмами сложения и вычитания трехзначных чисел обучение можно построить следующим образом: ученикам предлагается сначала выполнить письменное сложение двузнач-

ных чисел: $35+24$. С этим алгоритмом ученики уже знакомы и выполняют это действие обычно без затруднений. Далее учитель просит их сравнить выражения и найти общее: $35+24$ и $535+124$ (первая операция из состава аналогии – сравнение двух объектов с целью выделения общих свойств). Предполагаемые ответы: число единиц и десятков в слагаемых первого и второго выражений одинаковое, оба выражения являются суммами, и в первом, и во втором выражении при записи их столбиком единицы каждого разряда записаны под единицами соответствующего разряда. Второй вопрос учителя – что можно сказать о способе сложения в первом выражении? – направлен на выполнение учащимися второй операции из состава аналогии (выделение дополнительного свойства у одного из объектов). Ответы учеников: при сложении единицы складываются с единицами, десятки с десятками. Третий вопрос учителя (и третья операция из состава аналогии – формулирование предположительного вывода о наличии такого же свойства у второго объекта): Какое предположение можно сделать относительно способа сложения во втором выражении? Ответ: возможно, сотни нужно сложить с сотнями. Далее осуществляется проверка предположения (например, ученики выполняют сложение устно, заменив слагаемые во втором выражении суммой разрядных слагаемых):

$$535+124=(500+30+5)+(100+20+4)=(500+100)+(30+20)+(5+4)=659.$$

Затем формулируется алгоритм сложения трехзначных чисел и закрепляется при выполнении подобных примеров. В зависимости от того, какой способ управления учебной деятельностью выбран учителем – прямое или косвенное, учитель может попросить учеников рассказать о том, какие операции они выполняли при нахождении способа сложения трехзначных чисел (эти операции могут быть записаны на карточках) и проинформировать детей о том, что такой способ рассуждения называется аналогией. В случае выбора косвенного способа управления учебной деятельностью этот этап не осуществляется, действием аналогии ученики овладевают в процессе выполнения достаточного числа рассуждений, организованных подобным образом.

В приведенном примере показывается, как общее учебно-логическое действие аналогия используется учениками для «открытия» письменного способа сложения трехзначных чисел.

Личность учителя. Высокий качественный уровень подготовки самого учителя.

Деятельностный подход в обучении предполагает субъект-субъектные отношения между учителем и учеником. Учитель становится не просто «передатчиком» знаний, а организатором деятельности ученика. Это означает, что преподаватель должен знать, каким образом происходит усвоение знаний учащимися, как создается интерес к учебному предмету, при каких условиях учащиеся глубже осознают, прочнее запоминают и успешнее применяют изученный материал.

Эффективное управление процессом усвоения знаний и способов деятельности младшими школьниками возможно только тогда, когда учитель владеет соответствующими дидактическими умениями.

Таким образом, успешное овладение общими учебными умениями возможно при следующих условиях: определена структура и состав общих учебных умений; отобран учебный материал в соответствии с операционным составом формируемых общих учебных действий; изучение учебного материала строится с позиций деятельностного подхода; с учетом психолого-педагогических закономерностей процесса учения, с теорией поэтапного формирования действий; выбран оптимальный способ управления учебной деятельностью учащихся (разработаны специальные системы вопросов к заданиям, направленные на выполнение учащимися действий, содержащих отдельные операции или полный набор операций из состава формируемого общего учебного действия); налажена обратная связь: разработаны и используются средства пооперационного и итогового контроля; для каждого ученика подобраны задания в соответствии с его уровнем развития и личностными особенностями.

Библиографический список

1. **Федеральный** компонент государственного стандарта общего образования. Часть 1. Начальное общее образование. Основное общее образование. [Текст] / Министерство образования Российской Федерации. – М., 2004. – 221 с.
2. **Артемов, А. К.** Основы методического мастерства учителя в обучении математике младших школьников. [Текст] / А. К. Артемов, Н. Б. Тихонова. – Пособие для учителей и студентов факультета педагогики и методики начального образования. – Самара: Изд-во СГПУ, 1999. – 142 с.
3. **Раев, А. И.** Проблема развития познавательных способностей. [Текст] / А. И. Раев. – Л.: ЛГУ, 1983.
4. **Талызина, Н. Ф.** Формирование познавательной деятельности младших школьников: книга для учителя. [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.
5. **Философский** энциклопедический словарь [Текст] / Ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 576 с.
6. **Борытко, Н. М.** В пространстве воспитательной деятельности. [Текст] / Н. М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 46 с.
7. **Андреев, В. И.** Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. [Текст] / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 145 с.
8. **Усова, А. В.** Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики [Текст] / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М.: Просвещение, 1988. – С. 4.
9. **Качалов, А. В.** Педагогические условия формирования творческой самостоятельности студентов педвуза [Текст] / А. В. Качалов // Известия Уральского государственного университета. 2009. – № 3 (67). – С. 212–214.
10. **Регуш, Л. А.** Практикум по наблюдению и наблюдательности. [Текст] / Л. А. Регуш. – СПб.: Питер, 2001. – 216 с.

Анянова Ирина Викторовна

Заведующая кафедрой педагогики Нижнетагильского филиала Государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития регионального образования Свердловской области», аспирант ИРРО, г. Екатеринбург, заместитель директора по научной работе муниципальное образовательное учреждение лицей, anyanova@list.ru, Нижний Тагил

**СТАНОВЛЕНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ ШКОЛЫ:
ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ**

Anyanova Irina Victorovna

Head of the pedagogic chair of the Nizhny Tagil affiliated branch of the State educational institution of additional education «The Sverdlovsk region development Institute of regional education»; deputy director (scientific study), lyceum, anyanova@list.ru, Nizhny Tagil

**BECOMING OF CORPORATE SCHOOL:
THE ANSWER TO THE TIME CALLS**

В «Педагогической энциклопедии», изданной в 60-е годы прошлого века, образование рассматривается как процесс и результат усвоения знаний, умений и навыков. При таком подходе традиционная дидактика справляется с обучением (в основном репродуктивными методами), выпуская «человека обученного». Но такое определение образования не отвечает на вопрос о том, какие новые возможности приобретают при этом учащиеся. Можно сказать, что при указанном подходе смысл образования заключается в накоплении «строительного материала». В итоге обучающиеся приобретают некий склад стройматериалов, но при этом нет гарантии, что они смогут что-то построить.

Однако образование вообще слабо поддается внешним педагогическим воздействиям – «человек образованный» – результат собственных усилий, то есть самообразования. Еще более сложная задача – становление «человека образованного и продуктивно работающего». Решение новой социально-педагогической задачи лежит в поле проектирования, создания и эффективного функционирования открытой образовательной среды школы, связанной с производством [4].

Сегодня актуален синтез позитивных идей и практики развития трудовой и продуктивной школы, профильной школы в реальных технико-технологических и социально-экономических условиях современной России с прогностикой возможных сценариев реального повышения эффективности общего среднего образования на перспективу до 2020 г. [2]. Становится очевидным, что в таких условиях многим школам (особенно лицеям и гим-

назиям) необходимо пересмотреть свою позицию и увидеть перспективы дальнейшего развития.

Проблема эта многоплановая, подходы к ее решению требуют научного поиска и апробации новых методологических идей, в том числе в сфере корпоративного образования, особенностью которого является интеграция образования, науки и промышленности в целях обеспечения инновационного развития корпорации и экономики региона и страны в целом. С этих позиций педагогическим коллективом лицея № 51 г. Нижний Тагил выстраивалась адаптационная модель образовательного процесса в условиях корпоративной школы. При этом главным ориентиром корпоративного обучения является личное образовательное приращение ученика в сфере допрофессиональной подготовки, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов учебной и внеучебной деятельности.

Мы рассматриваем корпоративное образование, корпоративное обучение в лицее как конкурентное преимущество, позволяющее ему сегодня сохранить не только свою специфичность, но и в дальнейшем качественно отличаться от профильных школ старшей ступени [4].

Понятия «корпоративное образование», «корпоративное обучение» только входят в отечественную педагогику. Под корпоративным образованием мы понимаем совместный, целенаправленный процесс формирования личности выпускника, способной к будущей успешной профессиональной деятельности в данной корпоративной среде. Важно отметить, что осуществление корпоративного образования обеспечивается привлечением соответствующих финансовых, организационных и управленческих ресурсов предприятия или организации.

Содержание понятия «корпоративное обучение» в школе понимается как совместный, целенаправленный процесс опережающей допрофессиональной подготовки выпускника – будущего специалиста корпорации. Корпоративное обучение является важнейшим средством профессионального самоопределения и самореализации обучающихся за счет интеграции образовательных ресурсов школы, Корпоративного университета и промышленной корпорации.

Одно из наиболее важных противоречий в условиях становления «корпоративного образования» является противоречие между социальным заказом школе на непрерывное образование и возможностями его реализации. Школа пытается разрешить это противоречие через систему «Школа–ВУЗ» и создание развивающей образовательной среды для учащихся. Но еще во многом содержание и способы реализации такой образовательной программы не отвечают требованиям корпоративного образования. Хотя в реальной практике существуют корпоративные школы как форма сотрудничества между промышленностью, высшим профессиональным образованием и общеобразовательной школой, составная часть корпоративного университета.

При создании модели корпоративной школы нельзя было не учесть, что в Нижнем Тагиле на протяжении многих лет выстраивается система соци-

ального партнерства промышленных предприятий и школ города. Градообразующим предприятием города выступает НПК «Уралвагонзавод», кадровая политика которого связана с инвестициями в образование будущих молодых специалистов («взращивание» такого специалиста со школы), так как навыки непрерывного образования, умение выбирать и обновлять профессиональный путь формируются со школьной скамьи.

Этой позицией обусловлен повышенный интерес промышленной корпорации к инновационным учебным учреждениям. В 2007 г. МОУ Лицей № 51 г. Нижний Тагил стал одним из учредителей Корпоративного университета НПК «Уралвагонзавод». Это и определило актуальность исследования проблемы проектирования и внедрения в образовательное пространство крупного промышленного города специфического общеобразовательного учреждения – городской корпоративный лицей.

Что касается самого термина «корпоративный лицей», то этимологически он сочетает в себе два определения «корпорация» и «лицей». Синтез их, на наш взгляд, представляет собой инновационную образовательную систему открытого типа, осуществляющую углубленную общеобразовательную и допрофессиональную подготовку учащихся с последующим обучением их в ВУЗе (корпоративном университете) для удовлетворения производственных потребностей в высококвалифицированных кадрах, необходимых для успешного функционирования финансово-промышленных составляющих корпорации заказчика.

Основу модели образовательного процесса корпоративного лицея составляет интеграция образовательных ресурсов школы, ВУЗа и промышленного предприятия. В лицее создано деятельностно-развивающее пространство как часть открытой образовательной среды и база формирования личности подростка с учетом его профессиональных интересов. Среда выстраивается с учетом того, что подросток ставится в ситуацию выбора, учится принимать решения в нестандартной ситуации, отвечать за свой выбор в сферах «человек – человек», «человек – техника». Деятельностно-развивающее пространство включает занятия и внутри лицея, и вне его, в том числе обязательные производственные социальные практики на базе учреждений, входящих в ассоциацию Корпоративный университет «Уралвагонзавод», Интернет, дистанционное образование.

При разработке данной модели использовался ряд принципов, позволивший существенно повысить качество образования в лицее и обеспечить индивидуализацию образовательного процесса.

Принцип региональности определяется существенным различием занятости, рынков труда и образовательных услуг, социальных ожиданий выпускников школы. Инвариантной частью регионального содержания общего среднего образования становится реальное образование, с получением которого выпускник школы может выбрать и получить дальнейшее профессиональное образования именно в этом регионе. Такое образование успешно могут получить 90–95% учащихся, имея ясные представления о роли и месте

математики, физики, химии и других областей знаний в различных видах трудовой деятельности.

Принцип вариативности реализуется в том, что развитая вариативная часть корпоративного образования условно делится на две: лицейское и углубленное реальное в сфере «человек – техника». Выбор типа образования происходит при поступлении в лицей, когда у школьников и их родителей сформировались первичные представления о возможностях, способностях, первых вариантах жизненных и профессиональных планов.

Лицейское образование обслуживает, в первую очередь тех, кто планирует получать высшее образование в университетах, ведущих целенаправленную подготовку научных кадров в сфере естественнонаучного и технического знания. Углубленное реальное образование в лицее обслуживает тех, кто планирует продолжение образования в высших учебных заведениях Корпоративного университета «Уралвагонзавод», осуществляющих целенаправленную подготовку научных кадров для конкретной промышленной корпорации. И для лицейского, и для реального образования все более актуальным становится прикладная направленность обучения.

Принцип системности обязывает не только структурировать учебный материал, но включать системное и деятельностное знакомство с множеством способов освоения одного и того же материала, возможными стилями образовательной деятельности, методами освоения действительности; системность проявляется в организации образовательного пространства – формируется сеть связанных друг с другом учреждений (лицей – Корпоративный университет – УВЗ).

Принцип продуктивности учебной и внеучебной деятельности предполагает доминирование самостоятельной проектной деятельности учащихся в корпоративном образовании. Проектирование как метод организации практической деятельности создает условия для осознания учащимся роли знаний в практике, когда они перестают быть целью, а становятся средством в подлинном образовании, помогая овладевать культурными образцами мышления, формировать свои мыслительные стратегии и деятельностные тактики.

Принцип непрерывности позволяет обеспечить условия для ответственного подтверждения значимости образовательного выбора для дальнейшего профессионального развития и самообразования.

Содержание корпоративного образования развивается по трем организационным направлениям, которые можно вариативными образовательными маршрутами:

1. Соединение обучения с производительным трудом.

Условия соединения школьного (лицейского и реального) образования с производительным трудом обсуждаются в мировой педагогике уже более полутора веков и не только обсуждаются, но отчасти реализуются в ряде стран. Соединение обучения с производительным трудом – сложный и многосторонний процесс взаимосвязи изучения основ наук, политехнического

образования, профессиональной подготовки и практики на реальных производственных местах. Принцип связи теории с практикой в новых условиях требует конкретизации. Повышение интеллектуального содержания труда инженерно-технических работников заставляет пересмотреть соотношение теории и практики, менять технологию трудового обучения, шире вводить методы продуктивного образования.

В образовательном процессе корпоративного лицея внедряется технология профессиональных проб. Профессиональная проба – профиспытание или профпроверка, моделирующие элементы конкретного вида реального образования и соответствующей ему профессиональной деятельности, имеющие завершённый вид, способствующие не только обоснованному выбору направления обучения и будущей профессии, но и осуществлению первых шагов в этой профессии.

В данном случае профессиональная проба рассматривается как средство актуализации профессионального самоопределения и активизации творческого потенциала личности лицеиста. Такой подход ориентирован на расширение границ возможностей традиционного трудового обучения в приобретении учащимися опыта профессиональной деятельности, где учащийся в условиях конкретного производства, в реальных производственных ситуациях ставит и решает общие образовательные или частные учебные проблемы.

2. Взаимодействие лицея с социальными партнерами для обеспечения учебно-производственной практики учащихся.

Обучение в корпоративном лицее разнообразно и вариативно. В образовательном пространстве формируется сеть, взаимосвязанных друг с другом учреждений, что обеспечивает создание пространства образовательных услуг, взаимосвязь и преемственность программ, способных удовлетворять запросы и потребности образующихся и их будущих работодателей. Образовательная программа корпоративного лицея включает три модуля обучения: «Школа юных изобретателей» (5–7 классы); «Предпрофильная инженерная школа» (8–9 классы); «Вечерний технический университет» (10–11 классы). Образовательный процесс организован не только в лицее, но и в научно-экспериментальных лабораториях НПК «Уралвагонзавод». Сопровождение лицеиста в этой школе осуществляют тьюторы (преподаватели Корпоративного университета, ведущие специалисты УВЗ, учителя МОУ Лицей).

Соединение обучения с производительным трудом оказывается эффективным, когда оно расширяет производственный опыт и образовательные интересы школьника, помогает становлению его профессиональной мобильности, а в дальнейшем – профессиональной успешности.

3. Политехническая направленность преподавания школьных предметов.

При разработке и реализации модели корпоративного лицея педагогический коллектив исходил из необходимости учёта особенностей социального заказа, иерархии предпочтений учащихся, их родителей и буду-

щего работодателя, а также нового, более широкого понимания принципа политехнизма.

Политехническая направленность преподавания физики, математики, химии, биологии и других предметов должна учитывать характер производительного труда учащихся, «работать» на него. Политехническое образование Н. В. Гришко, П. С. Лернер характеризуют как «вскрытие учителем (преподавателем, мастером) и освоение учащимися в учебной и трудовой деятельности общих научно-технических, организационно-экономических основ эффективного хозяйствования и овладение на этой базе орудиями труда, соответствующими уровню производства и перспективам его развития» [3].

Основная идея корпоративного лица заключалась в проектировании открытой образовательной среды, которая могла бы, используя ресурсы социума (города, региона), максимально полно ориентироваться на индивидуальные запросы, интересы, потребности подростка в сфере его профессионального самоопределения и самореализации.

Такой подход позволяет рассматривать городской корпоративный лицей, как фундамент, основание в системе корпоративного образования – новой, зарождающейся в России, образовательной корпоративной среды, как системы непрерывного фирменного профессионального образования.

Библиографический список

1. **Дьяконов, С. Д.** Корпоративный университет на основе проектно-деятельностного образования как инструмент инновационного развития [Текст] / С. Д. Дьяконов // Высшее образование в России. – 2006. – № 11.
2. **Концепция** федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект [Текст] / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2009. – 39 с.
3. **Крылова, Н. Б.** Образовательная деятельность [Текст] / Н. Б. Крылова // Серия научно-методических изданий «Новые ценности образования». – 2006. – № 4 (38). С. 100–117.
4. **«Наша новая школа»:** проект (Текст). – М.: 2009.

Добрынкина Мария Павловна

Заведующая учебной частью Нижнетагильского филиала Государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития регионального развития образования Свердловской области», аспирант ИРРО, г. Екатеринбург, dobrnt@mail.ru, Нижний Тагил

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГОМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ
РЕСУРСОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Dobrynkina Maria Pavlovna

Head of the teaching department of the Nizhniy Tagil affiliated branch of the State educational institution of additional education «The Sverdlovsk region Institute of the development of regional education», postgraduate student, Yekaterinburg, dobrnt@mail.ru, Nizhniy Tagil

**REALIZATION BY A TEACHER HEALTH KEEPING
RESOURCES IN PRIMARY SCHOOL EDUCATIONAL PROCESS**

В соответствии с принципами государственной политики в области образования (приоритет жизни и здоровья человека), сохранение и укрепление здоровья детей является важнейшим условием и целью образования. Возложение на школу и учителя такой задачи как забота о здоровье учащихся, сегодня определяется следующими причинами.

Во-первых, взрослые всегда несут ответственность за то, что происходит с детьми, находящимися под их опекой. Это касается и детского здоровья. Именно в школе, под «присмотром» учителей, школьники проводят значительную часть времени, и оставаться равнодушными к сохранению здоровья учащихся было бы проявлением педагогического бездушия и непрофессионализма.

Во-вторых, большая часть всех воздействий на здоровье учащихся – желательных и нежелательных – осуществляется именно педагогами, в стенах образовательных учреждений.

В-третьих, как уже отмечалось, современная медицина занимается не здоровьем, а заболеваниями человека, т. е. не профилактикой, а лечением. Задача же современной школы иная – сохранить и укрепить здоровье своих воспитанников. Не случайно социальной потребностью личности и семьи становится «следование принципам безопасного и здорового образа жизни, готовность к соответствующему поведению на основе полученных знаний» [2, с. 9]. Поэтому главное действующее лицо, заботящееся о здоровье учащихся в образовательных учреждениях – педагог, согласующий свою педагогическую деятельность со школьным врачом и средним медицинским персоналом.

В проекте «Наша новая школа» одна из президентских инициатив – сохранение здоровья субъектов образовательного процесса. Вопрос заботы о здоровье учащихся требует не только решений, вызванных охранительной позицией взрослых по отношению к детскому здоровью. Гораздо важнее пробудить в детях желание заботиться о своем здоровье, основанное на их заинтересованности в учебе, в выборе учебных курсов, адекватных собственным интересам и склонностям. Насыщенная, интересная и увлекательная школьная жизнь становится важнейшим условием формирования здорового образа жизни.

Еще более важен переход от одинаковых для всех требований к состоянию здоровья и, соответственно, одинаковых для всех обязательных занятий к индивидуальному мониторингу и программам развития здоровья школьников, обсуждение с детьми вопросов здорового образа жизни в значительной степени влияют на улучшение здоровья школьников [3, с. 13].

Если философия образования отвечает на вопрос «зачем учить?», а содержание образования – «чему учить?», то педагогические технологии отвечают на вопрос «как учить?» [1, с. 95]. С точки зрения здоровьесбережения, мы ответим: чтобы не наносить вреда здоровью субъектов образовательного процесса – учащихся и педагогов.

Термин «здоровьесберегающие ресурсы» рассматривается нами и как качественная характеристика любой образовательной технологии, ее «сертификат безопасности для здоровья», и как совокупность тех принципов, приемов, методов педагогической работы, которые, дополняют традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаками здоровьесбережения.

Целесообразно признать, что «здоровьесберегающие ресурсы» наиболее значимые по степени их влияния на здоровье учащихся. Главный их отличительный признак – не место, где они реализуются, а использование психолого-педагогических приемов, методов, технологий, подходов к решению возникающих проблем. Их реализация достигает цели в полной мере лишь при осознании всеми педагогами образовательного учреждения своей ответственности за сохранение здоровья учащихся.

Мы выделяем следующие основания для определения «здоровьесберегающих ресурсов». По характеру действия они могут быть подразделены на следующие группы:

– *Защитно-профилактические*, к которым относят приемы, методы, технологии, направленные на защиту человека от неблагоприятных для здоровья воздействий. Это выполнение санитарно-гигиенических требований, поддержание чистоты и проведение прививок с целью предупреждения инфекции, ограничение предельного уровня учебной нагрузки, использование страховочных средств и защитных приспособлений в спортивных залах с целью профилактики травматизма и др.;

– *Компенсаторно-нейтрализующие*. Их задача – восполнить недостаток того, что требуется организму для полноценной жизнедеятельности, или

хотя бы частично нейтрализовать негативные воздействия в тех случаях, когда полностью защитить от них человека не представляется возможным. Это, например, проведение физкультминуток и физкультпауз, йодирование питьевой воды и соли, витаминизация пищевого рациона и т. п.;

– *Стимулирующие*. К ним относятся приемы, методы, технологии, позволяющие активизировать собственные силы организма, использовать его ресурсы для выхода из нежелательного состояния. Типичные примеры – температурное закаливание, физические нагрузки, химические стимуляторы;

– *Информационно-обучающие* обеспечивают учащимся необходимый уровень грамотности для эффективной заботы о здоровье – своем и своих близких, помогают в воспитании культуры здоровья. Сюда относят образовательные, просветительские и воспитательные программы, адресованные учащимся, их родителям и педагогам.

Руководство процессом организации здоровьесберегающего и здоровьесформирующего образования требует от этих педагогов высокой личной культуры, наличия специальной методологической, психолого-педагогической подготовки по формированию у обучающихся культуры физической, культуры физиологической, культуры психологической, культуры интеллектуальной. Именно они должны дать учащимся общее знакомство с возможностями здоровьесберегающих ресурсов в образовательном процессе.

По масштабу внедрения здоровьесберегающих ресурсов в работу школы можно выделить три степени приверженности школы идеям здоровьесбережения.

1. Использование отдельных методов, направленных на «точечную» нейтрализацию патогенных факторов (недостаточной освещенности, не подходящей школьникам мебели по росту, необеспеченности горячим питанием и т. п.) или активизацию отдельных здоровьесберегающих воздействий (проведение физкультминуток, организация фитобара, введение дополнительных уроков физкультуры и т. п.). Они оказывают определенный (чаще незначительный) эффект, но, с другой стороны, приводят к самоуспокоению: «Работа проводится, можно не волноваться!»

2. Внедрение отдельных технологий, нацеленных на решение конкретных задач здоровьесбережения: предупреждение переутомления, нарушение зрения, оптимизацию физической нагрузки, образовательное самоопределение, обучение учащихся здоровью и др. Это приводит к регистрируемым результатам и оказывает модифицирующее воздействие на все другие технологии, используемые в данной школе.

3. Комплексное использование технологий в содержательной взаимосвязи на единой методологической основе.

В связи с вышесказанным в Нижнетагильском филиале государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития регионального образования Свердловской области» проводится обучение педагогов на образовательной программе «Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе» и семинаре

«Организация здоровьесберегающего и здоровьесформирующего образования в образовательном процессе». Одной из целей организации обучения является развитие профессиональной компетентности педагогов в сфере сохранения, укрепления и формирования здоровьесберегающих ресурсов субъектов образовательного процесса, а также подготовка педагога к осмысленной и грамотной реализации здоровьесберегающих и здоровьесформирующих технологий.

Постановка задачи здоровьесбережения в образовательном процессе рассматривается нами как задача-минимум, которая отвечает фундаментальному принципу медицины и педагогики: «No poeage!» («Не навреди!») и заключается в обеспечении таких условий обучения, воспитания, развития, которые не оказывают негативного воздействия на здоровье учащихся. Эта задача аналогична концепции охраны труда школьника. В традиционном понимании, сложившемся в нашей стране еще в советское время, охрана труда – это предупреждение травматизма и других очевидно вредных воздействий на здоровье производственника. «Производство» школьника – его парта, класс, школа; деятельность – учеба, и задача руководителя образовательного учреждения, каждого учителя – по возможности защитить тело и психику ребенка во время его пребывания в школе от воздействия очевидно травмирующих факторов.

Следует отметить, что только систематическое проведение оздоровительной работы с ребенком в школе и дома принесет желаемый результат – даст прочные знания, осознанные умения по охране своего здоровья, обеспечит формирование позитивных установок на соблюдение гигиенических правил, то есть поможет младшему школьнику сохранить и укрепить свое здоровье.

Одним из главнейших направлений работы школы является оптимальное использование здоровьесберегающих ресурсов в образовательном процессе. Данный подход, на наш взгляд, меняет установку всей школьной системы: не знания и умения являются доминантой, а условия для радости самопознания и саморазвития ребенка. На первый план выходит обучение ребенка методологии творческого поиска, организации обучения и самообучения.

Практика обучения показывает, что в благоприятной психической атмосфере, при правильной организации режима дня и посильной нагрузке дети хорошо себя чувствуют и могут много и плодотворно работать. Есть показатель, достаточно четко отражающий функциональное состояние организма и его динамику. Это показатель работоспособности. Под работоспособностью мы понимаем способность человека развить максимум энергии и, экономно расходуя её, достичь поставленной цели при качественном выполнении умственной работы. Доказано, что индивидуальные особенности работоспособности зависят от физического развития ребенка, функционального состояния организма, индивидуальной особенности высшей нервной деятельности, состояния здоровья, эмоционального состояния.

Таким образом, главная задача реализации здоровьесберегающих ресурсов – это такая организация образовательного процесса на всех уровнях, при

которой качественное обучение, развитие и воспитание учащихся сопровождается сохранением их здоровья. Грамотное решение этой задачи позволяет решить также и две другие, непосредственно с ней связанные: сохранение здоровья педагогов и воспитание культуры здоровья у учащихся.

Библиографический список

1. **Бершадский, М. Е.** Дидактические и психологические основания образовательной технологии [Текст] / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – С. 95.
2. **Концепция** федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект [Текст] / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2009. – 39 с.
3. **Национальная** образовательная инициатива «НАША НОВАЯ ШКОЛА» (проект), 2009. – 17 с.

УДК 37.09

Киселева Татьяна Юрьевна

Музыкальный руководитель ГБОУ НСО «Областной центр диагностики и консультирования», abakirova@ngs.ru, ocdk54@mail.ru, Новосибирск

Беловолов Валерий Александрович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФНК НГПУ, vabelovolov@mail.ru, Новосибирск

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОГРАММЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АРТ-ТЕРАПИИ «АРТ-ГАРМОНИЯ»

Kiselyova Tatyana Yuryevna

Musical supervisor of the Regional centre of diagnostics and consultation, abakirova@ngs.ru, ocdk54@mail.ru, Novosibirsk

Belovolov Valery Aleksandrovich

Doctor of pedagogy, professor, head of the Chair of Pedagogics and Psychology of the Novosibirsk State Pedagogical University, vabelovolov@mail.ru, Novosibirsk

SOCIO-PEDAGOGICAL POTENTIAL OF PEDAGOGICAL ART THERAPY PROGRAM “ART HARMONY”

Мир, окружающий ребенка, загадочен, интересен, непредсказуем. Но иногда он бывает к нему несправедлив и даже жесток, особенно к ребенку с ограниченными возможностями здоровья или оказавшемуся в трудной

жизненной ситуации. Что мы – взрослые – можем сделать, чтобы маленький человек жил в радости, учился с удовольствием и смог, в конце концов, вырасти успешным и благополучным членом общества?

Для этого необходимо создание соответствующих условий. Огромным коррекционно-развивающим потенциалом в обучении и воспитании детей обладает искусство.

Искусство, являясь формой художественно-эстетического освоения мира, не только является источником обогащения художественной культуры ребенка, но и играет существенную роль в социокультурном становлении личности.

По мнению М. С. Кагана, основными видами искусства, обеспечивающими художественно-эстетическое понимание мира, являются, литература, музыка и живопись. Они, с одной стороны, воздействуют на главные сферы психики ребенка (мысли, чувства, представления), а с другой – ребенок владеет тремя способами освоения мира (познанием, осмыслением, и преобразованием), обусловленными такими процессами, как мышление, переживание, воображение. Искусство стремится воплотить все эти три стороны духовной жизни человека, обеспечивая работу мысли словом, переживаний – музыкой, представлений – изобразительным искусством. Именно этот треугольник – литература, музыка, живопись – представляет системообразующий характер в общем контексте художественной культуры [1, с. 199].

Целительные способности искусства были осознаны задолго до того, как «психотерапевты придумали психотерапию», и связывались они, прежде всего, с катарсисом – очищением. Научные исследования доказывают, что искусство – это не только «украшение жизни», но и важнейшее средоточие всех биологических и социальных процессов личности в обществе.

Все большее распространение в современном художественном воспитании приобретает метод так называемой педагогической арт-терапии. В научно-педагогической интерпретации он понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье средствами художественной деятельности, как отдельной личности, так и всего коллектива в целом.

Как самостоятельная область теоретического и практического знания арт-терапия обособилась примерно в 30-е годы XX-го столетия (термин введен А. Хиллом). Первоначально словосочетанием «арт-терапия» обозначали различные методы использования всех видов искусства и творческой деятельности с терапевтическими целями. Развиваясь как самостоятельное направление психолого-педагогической помощи, она заимствовала прогрессивные фундаментальные теории и практические сведения из психологии, педагогики, искусства.

«Согласно В. Беккеру-Глошу, назначение арт-терапии не в том, чтобы выявлять психические недостатки или нарушения. Напротив, она обращена к сильным сторонам личности, а также обладает удивительным свойством внутренней поддержки и восстановления целостности человека. Централь-

ной фигурой в арт-терапевтическом процессе является личность, стремящаяся к саморазвитию и расширению диапазона своих возможностей.

По словам известного психотерапевта В. В. Макарова, арт-терапия полностью соответствует все возрастающей потребности современного человека в мягком, экологическом подходе к его проблемам, неуспешности или неполной самореализации.

Многочисленные зарубежные и отечественные исследования отмечают, что арт-терапия не имеет противопоказаний. ...Любой человек, независимо от культурного опыта и художественных способностей, может быть участником арт-терапевтического процесса» [2, с. 6].

«Использование арт-терапии в специальной (коррекционной) педагогике, привело к возникновению направления педагогической арт-терапии. У ее истоков находились Ф. Чизек (Австрия), Г. Рид, В. Ловенфельд, М. Наумбург (США), М. Ричардсон (Великобритания), которые рассматривали занятия детей изобразительным творчеством как инструмент развития их эмоциональной сферы, мышления и естественной креативности» [5, с. 76].

Представители названного направления рассматривают арт-терапию как инструмент прогрессивной педагогики, развития потенциала психического здоровья детей и подростков, формирования здоровой, творческой личности [3, с. 74].

Педагогическое направление арт-терапии имеет неклиническую направленность и рассчитано как на потенциально здоровую личность, так и личность с ограниченными возможностями здоровья. При этом названный термин используется не в буквальном контексте – «лечение», а в смысле «социального врачевания» личности, изменения стереотипов ее поведения и повышения адаптационных способностей средствами художественной деятельности.

Использование искусства в качестве исцеляющего фактора наиболее доступно для педагога в силу его профессиональной подготовленности. Причем, специальные медицинские знания для этого не требуются.

И ребенок, и взрослый в арт-терапевтическом процессе приобретают ценный опыт позитивных изменений. Постепенно происходит углубленное самопознание, самопринятие, гармонизация развития, личностный рост. Это потенциальный путь к самоопределению, самореализации, самоактуализации личности. «Помочь людям стать личностями – это значительно более важно, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка» [4, с. 119].

Коррекционно-развивающая программа педагогической арт-терапии «Арт-гармония» разработана и реализована в рамках Школы-Центра государственного бюджетного образовательного учреждения Новосибирской области для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, – «Областной Центр диагностики и консультирования» – структурного подразделения (представляющего собой группы с ограниченным сроком пребывания (45 дней) детей дошкольного и младшего школьного

возраста), основным назначением которого является оказание конкретной диагностической и коррекционно-развивающей помощи ребенку с выявление перспектив его интеграции в образовательную среду.

Так как программы и методики, используемые в системе начального школьного образования, оказались в наших условиях не эффективными (в силу длительных сроков реализации, постоянного состава детского коллектива, разработок для детей с нормой развития), возникла идея внедрения в образовательную практику Школы-Центра программы, основанной на методе арт-терапии.

Программа педагогической арт-терапии «Арт-гармония» является авторской и не имеет аналогов, разработана в январе 2005 г., апробирована на базе Школы-Центра ГБОУ НСО «Областной Центр диагностики и консультирования» в течение 4,5 лет.

Данная программа была удостоена Диплома 2 степени всероссийского конкурса психолого-педагогических программ в номинации «Коррекционно-развивающие программы» в г. Сочи в сентябре 2008 г. Там же прошла презентация программы и «Мастер-класс».

Программа педагогической арт-терапии «Арт-гармония» основана на комплексно-тематическом подходе, имеет индивидуальную коррекционно-развивающую направленность и ориентирована не столько на прямую передачу детям специальных умений и навыков, сколько на решение задач активизации их внутреннего потенциала, повышения мотивации к различным видам художественной деятельности, развития творческой активности, формирования адекватного межличностного поведения и конструктивного общения на основе эмоционально-значимой деятельности.

Уникальность программы «Арт-гармония» заключается в том, что она имеет универсальный характер и рассчитана на любого ребенка, т. е. иницирует резервные возможности как детей с нормой, так и с ограниченными возможностями здоровья, разница заключается только в качестве достигаемого результата.

Данная программа содержит высокий коррекционный потенциал: способствует успешной адаптации детей в условиях временного коллектива, стабилизации эмоциональной сферы, снижению тревожности, неуверенности в себе, агрессивности. Она успешно применяется для детей с задержкой психического развития, с умственной отсталостью легкой и средней степени тяжести, проблемами социальной адаптации, эмоционально-волевой неустойчивостью, тревожностью, заниженной самооценкой, низкой работоспособностью, нарушениями познавательной деятельности, коммуникации, поведения.

Программа «Арт-гармония» разработана с учетом научных исследований в области арт-терапии, концепции развития ГБОУ НСО «Областной Центр диагностики и консультирования», личного опыта специалистов, работающих по программе. Она может быть использована в практике учреждений временного пребывания детей (лагеря отдыха, дома отдыха, диагностичес-

кие, реабилитационные центры, санатории, социальные приюты и др.); в школьной и студийной практике; а также в практике повышения профессионального потенциала педагогов, музыкальных руководителей, социальных педагогов.

Цель программы педагогической арт-терапии «Арт-гармония» – инициация резервных возможностей детей, активизация и обогащение предшествующего художественного опыта, развитие эмоциональной сферы, адаптация в условиях временного коллектива средствами художественных видов деятельности.

Задачи:

1. создать **оптимальные условия** для психологического благополучия, самореализации, самовыражения детей в условиях временного коллектива;
2. способствовать формированию **мотивации** к различным видам художественной деятельности;
3. формировать **изобразительно-выразительные навыки детей**, связанные с усвоением особенностей выразительного языка каждого вида искусства;
4. обеспечивать **художественно-познавательные потребности детей** через активное участие в творческих видах деятельности;
5. способствовать **повышению адаптационных способностей личности** в условиях временного коллектива, изменению негативных стереотипов поведения, к активной индивидуальной и коллективной деятельности в мире искусства.

Комплексный подход заключается в том, что все специалисты, работающие по программе (музыкальный руководитель, преподаватель изобразительности, библиотекарь), тесно взаимодействуя друг с другом, работая в соответствии с тематическим годовым планом, одновременно осуществляют подготовку к очередному художественному событию: музыкальный руководитель разучивает песенный, танцевальный материал, готовит театрализацию; педагог дополнительного образования по изобразительности готовит выставку по теме, используя различные виды техник; библиотекарь проводит беседы, викторины, подбирает стихи, читает художественные произведения по теме. Это способствует целостному восприятию детьми окружающего мира. Кроме того, арт-процесс осуществляется под постоянным наблюдением психологов, логопедов, дефектологов, которые при необходимости помогают решить возникающие проблемы. Учитывая, что данная программа рассчитана на использование в специальных условиях, она включена в общую образовательную стратегию Центра. Успешность и результативность программы зависят, прежде всего, от сотрудничества всех специалистов, работающих с детьми.

Программа «Арт-гармония» представляет собой комплекс, включающий следующие блоки:

- музыкотерапию (воздействие через восприятие музыки, пение, игру на музыкальных инструментах);

- танцетерапию (воздействие через движения под музыку: танец, пластику, ритмику);
- театротерапию (воздействие через образ, театрализацию);
- изотерапию (воздействие средствами изобразительного искусства: рисованием, лепкой, декоративно-прикладным искусством и т. д.);
- библиотерапию (воздействие чтением).

Каждый блок имеет кроме общих, свои специфические цели и задачи, определенное *коррекционно-развивающее значение*.

В процессе занятий *музыкотерапии* дети с задержкой психического развития и умственной отсталостью осваивают окружающую действительность, выраженную в музыкально-художественных образах. Активизирующиеся чувства, эмоции, переживания ребенка, создают условия для осмысления прекрасного и безобразного, доброго и злого, любви и ненависти, помогают эмоционально-чувственно и деятельно откликнуться на них, обеспечивают ощущение собственной самооценности, сопричастности с другими людьми, адекватности коммуникативных проявлений.

Поскольку музыка является языком невербальной коммуникации, наибольший эффект мы в праве ожидать, влияя на чувства и настроения ребенка, ослабляя негативные переживания в процессе их катарсической разрядки под воздействием музыки. Успокаивая эмоциональное состояние и наполняя его новыми радостными переживаниями, музыка помогает ребенку ослабить негативные реакции.

Занятия *изотерапии* для детей с умственной отсталостью, с задержкой психического развития, аутичных детей способствуют сенсорному развитию, формируют мотивационно-потребностную сторону их продуктивной деятельности, способствуют дифференциации восприятия, мелких движений руки, а также обеспечивают развитие произвольного внимания, воображения, речи, коммуникации.

Занятия *театротерапией* детей с задержкой психического развития дают положительную динамику в качественном развитии воображения, формировании его творческого компонента. Они обеспечивают становление знаково-символической функции мышления, произвольного внимания, коррекции психоэмоционального состояния, а также способствуют развитию многих компонентов личности детей данной категории.

Танцетерапия, включающая танец, пластику, ритмику – это вид активной музыкальной деятельности, основой которого является взаимодействие музыки и ритмического движения. Наша практика использования музыкально-ритмических движений показывает, что применение их в коррекционной работе с детьми с проблемами в развитии (в форме ритмических упражнений, музыкальных игр, танцев, хороводов) помогает осуществлять общее развитие ребенка, его речевую функцию, произвольность деятельности, моторики, формирование пластичности и выразительности движений, овладение приемами невербальной коммуникации, а также развитие музыкального чувствования.

Воздействие искусством слова (*библиотерапия*) на детей с различными нарушениями развития, особенно средствами сказки, расширяет границы воображения, всегда вызывает интерес, эмоциональный отклик, определенные переживания. В процессе занятий закладывается фундамент читательской культуры, потребность в общении с книгой.

Это далеко не полный перечень коррекционных возможностей арт-терапии в образовательном процессе.

Важнейшим событием в жизни Школы-Центра являются детские праздники, проходящие в рамках программы – это обязательно яркое, красочное театрализованное представление при участии и детей, и взрослых.

Художественные события в Школе-Центре решают задачи арт-терапевтической направленности если репертуар и исполнение номеров соответствуют возможностям детей; если разработан единый сценарий или план праздника и в него включены разные виды художественной деятельности детей; если дети и педагоги в процессе сотворчества готовятся к проведению такого мероприятия; если в процессе подготовки и выступления царит эмоционально-комфортная атмосфера; если зрителями создается ситуация доброжелательности и поддержки по отношению к участникам выступлений.

Основные художественные события:

- традиционное открытие заезда «Центр встречает гостей»;
- музыкально-игровое развлечение, выставка в середине заезда;
- заключительный итоговый праздник, выставка в конце заезда.

Заезд открывает **традиционное развлечение «Центр встречает гостей»**. Это художественное событие, не требующее подготовки детей. Целью его является знакомство со Школой-Центром. Сказочные персонажи – Кнопочка с Незнайкой встречают детей и приглашают в путешествие по школе: в игровой форме знакомят их со спортивным залом, зимним садом, физиокабинетом, бассейном, библиотекой, изостудией. В конце путешествия дети попадают в музыкальный зал, играют в музыкальные игры, смотрят кукольный театр и получают угощение.

Музыкально-игровое развлечение «Петрушкины затеи» (3-я неделя заезда) и **заключительный праздник** (день отъезда) – это итог всей работы за заезд, как детей, так и взрослых. Подготовка ведется специалистами (музыкальным руководителем, педагогом дополнительного образования по изобразительности) и воспитателями, при содействии логопедов и психологов.

Тематика связана, как правило, с временами года, знаменательными датами (День победы, день рождения А. С. Пушкина, Неделя книги, музыки, театра и т. д.), с календарными праздниками (Новый год, 23 февраля, День защиты детей и т. д.), с русскими традициями (фольклорный праздник, Масленица, история развития образа Бабы Яги, традиции русского воинства).

Процесс подготовки к развлечениям и праздникам более важен, чем само выступление: он способствует не только развитию познавательного интереса, мобилизации всех психических процессов, активизации потенциальных возможностей детей, но и создает условия для развития коммуника-

тивно-рефлексивных основ личности, новых взаимоотношений детей со взрослыми и сверстниками.

Сам праздник – это общее приподнятое настроение, волнение, необыкновенная атмосфера, создающая «ситуацию успеха» для каждого ребенка. Заключительный праздник – это обязательно театрализованное представление, исполнителями в котором выступают и взрослые и дети. К каждому празднику оформляется выставка детских работ, подбирается специальный песенный, танцевальный материал, костюмы и атрибутика, соответствующие тематике заезда и возможностям детей.

Принципиальным условием нашего воспитательного подхода является то, что в творческом процессе участвуют все дети без исключения, независимо от их способностей, уровня развития и подготовки. Каждый ребенок получает возможность творческой самореализации: это могут быть главные роли, небольшие роли, состоящие из нескольких реплик, сольные или хоровые вокальные номера, танцевальные композиции, ансамбль русских народных инструментов, инсценировки, цирковое антре, фокусы и др. Главное – только желание ребенка.

Нельзя ни сказать о проблеме, с которой постоянно приходится сталкиваться специалистам Школы-Центра в своей работе – это нежелание детей заниматься художественной деятельностью.

Как часто мы слышим от вновь приехавших детей: «Терпеть не могу музыку (или рисование)», «Что там делать», «Я петь (или рисовать) все равно не буду». Приходя на первое занятие, многие отказываются от художественной деятельности. У большинства детей наблюдаются скованность, напряженность, тревожный взгляд. Для детей 3–4 класса характерны были отрицательные высказывания, демонстративное поведение, формальное выполнение предлагаемых заданий.

И самое сложное для специалистов – это удивить, «влюбить» и сделать так, чтобы ребенок поверил в себя и сам захотел действовать. И здесь главное – это установка специалиста на успех каждого ребенка, независимо от его проблем: «Ты можешь все, просто ты об этом еще не знаешь».

В первую очередь нужно обозначить для ребенка **интересную и эмоционально значимую цель, личную перспективу**. Детям нужно четко объяснить, что в их творчестве нет «правильного» и «неправильного», что создание образов – это лишь способ передачи своих мыслей и чувств другим людям. Детям нужно чувствовать себя в безопасности, знать, что их не будут ругать, оценивать отрицательно.

Для ребенка важна каждая мелочь: подкрепление взглядом, жестом, кивком головы. Похвала педагога даже за незначительный успех окрыляет – появляется желание «свернуть горы», готовность совершенствовать качество своего исполнения. А замечания педагога перестают восприниматься как личная обида, а лишь как подсказка – как сделать лучше. Через некоторое время дети забывают о своих прежних неудачах, неуверенности, с жадностью впитывают новые знания, впечатления. И поверьте на слово, к

концу заезда все дети (естественно, в силу своих возможностей) становятся и певцами, и художниками, и танцорами, и артистами. Главное, что большая часть детей с удовольствием участвует в выставках, выходит на сцену, перестает бояться публичных выступлений. На заключительном театрализованном представлении, на котором собираются родители и все педагоги Школы-Центра, дети демонстрируют все, чему научились за заезд.

Для того, чтобы выявить эффективность реализации программы Школы-Центра, мы регулярно проводим диагностические исследования, которые подтверждают, что организация художественной деятельности методами педагогической арт-терапии вызывает у детей особый интерес, позволяющий преодолеть сложности самого изучаемого явления, а также специфические проблемы детей, такие как тревожность, неуверенность, нарушение поведения и коммуникации, стеснительность.

Итак, организация художественного воспитательного пространства методом арт-терапии неизменно приносит положительный результат. Радостно наблюдать, как у детей (тех самых, которые сидят в школе на празднике в зрительях: тех, кто не поет – потому что не умеет, не танцует потому, что никогда не танцевал, не рисует потому, что не получается) загораются глаза, как они просят еще и еще раз повторить песенку или танец, не дают возможности что-то пропустить на занятии, ловят за руку в коридоре с вопросами: «Когда вы нас возьмете на репетицию?», «А у нас сегодня будет музыка?».

Ощущая постоянную поддержку педагогов, дети становятся уверенными, свободными, начинают проявлять самостоятельность и инициативу, творчество, в ситуации выбора учатся принимать ответственные решения, начинают видеть и адекватно оценивать не только чужие, но и свои достоинства и недостатки, получают удовольствие от общения и взаимодействия в совместной художественной деятельности. Одним словом, выражаясь «арт-терапевтическим языком», встают на путь любви к себе.

Библиографический список

1. **Каган, М. С.** Философия культуры: Становление и развитие: Учеб. пособие / Каган М. С., Сергеев К. А., Светлов Р. В. и др.; Под ред. Кагана М. С. и др.; Санкт-Петербург. гос. ун-т. – Изд-во Санкт-Петербург. Петербург. Ун-та, 1995. – 309 с.
2. **Лебедева, Л. Д.** Педагогические основы арт-терапии / Л. Д. Лебедева. – Спб.: ЛОИРО, 2000. – 200 с.
3. **Макарова, Е. Г.** Преодолеть страх, или искусствотерапия [Текст] / Е. Г. Макарова. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 303 с.
4. **Роджерс, К. Р.** Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс; Пер. с англ. М. Злотник. – М.: Изд-во ЭКСИМО-Пресс, 2001. – 416 с.
5. **Сизова, А. В.** Арттерапия как направление психолого-педагогической помощи детям с проблемами в развитии / А. В. Сизова // Коррекционная педагогика. – 2005 г. – № 3 (9). – С. 76–80.

Акулова Юлия Владимировна

Аспирант Сибирского государственного университета путей сообщения, fdp@stu.ru, Новосибирск

**РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО
ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ФИЗИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ
«ШКОЛА–ТЕХНИЧЕСКИЙ ВУЗ»**

Akulova Julia Vladimirovna

Postgraduate of the Siberian Transport University, fdp@stu.ru, Novosibirsk

**DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL
CREATIVITY OF STUDENTS STUDYING PHYSICS AT THE
STAGE OF SCHOOL–TECHNICAL COLLEGE TRANSITION**

Динамика научно-технического прогресса в нашей стране требует технически грамотных, творчески мыслящих, готовых к участию в реконструкции и развитии производства специалистов. В связи с этим одной из важных задач педагогической науки и практики является подготовка инженерных кадров с развитым системным творческим мышлением, способных к инновационной инженерно-технической деятельности.

Решение этой задачи связано с разработкой новых, более совершенных, научно-обоснованных методов управления творческой деятельностью учащихся в процессе профильной технической подготовки, использование которых могло бы обеспечить: мотивацию к творческой деятельности, развитие профессионально важных качеств личности, совершенствование умений научно-творческой деятельности, создание условий для воспитания саморазвивающейся творческой личности.

Большинство исследователей (В. И. Андреев, Г. А. Балл, Т. В. Кудрявцев, Н. Н. Тулькибаева, А. Ф. Эсаулов и др.) сходятся во мнении, что наиболее эффективный путь развития творчества обучаемых – это организация процесса самостоятельной творческой деятельности старшеклассников по решению системы учебных задач, обеспечивающих стимулирование продуктивной мыслительной деятельности обучающегося через подачу учебного материала в виде учебных проблем.

Анализ философской, психолого-педагогической, научно-методической литературы показал, что к настоящему времени еще не достаточно разработана проблема развития научно-технического творчества учащихся при обучении физике в процессе профильной технической подго-

товки. Мы рассматриваем научно-техническое творчество учащихся как вид учебной мотивированной деятельности, в области науки и техники, направленный на решение творческой задачи, создание технического объекта. Для этого необходимы личностные условия: знания, умения, техническое мышление, творческие способности. Результат творческой научно-технической деятельности учащихся должен обладать признаками полезности и субъективной новизны. Цели и задачи научно-технического творчества:

- формирование у обучающихся устойчивого интереса к технике и явлениям природы;
- развитие творческого технического мышления, познавательных и профессиональных интересов, повышение мотивации к учебе;
- выработка устойчивых навыков самостоятельной творческой работы, стремления к поиску, способности применять теоретические знания и практические навыки в жизни.

Разработаны в той или иной степени отдельные стороны развития технического творчества учащихся: решение задач с физико-техническим содержанием; выполнение творческих лабораторных работ, внеклассные и внеурочные формы работы (физико-технические кружки, факультативные занятия, вечера, экскурсии на производство и др.). В. Е. Казенасом предложена методика развития физико-технического творчества учащихся в процессе изучения физики, которая охватывает основные виды их учебной деятельности (изучение нового материала, решение задач, выполнение домашнего задания, лабораторных работ и работ физического практикума, повторение и обобщение изученного материала).

В теоретических и практических работах по данной проблеме для средней общеобразовательной школы не учитываются особенности организации профильного обучения в университетской среде, такие как: свободный выбор содержания, форм и видов деятельности; возможность работы на основе вариативных программ с учетом индивидуальных интересов, способностей, уровня развития учащихся; непрерывность образовательного процесса; ориентация образовательного процесса на профессию. Осуществляя подготовку старшеклассников к обучению в техническом вузе, образовательная система «школа-технический вуз» обеспечивает не только развитие предметных знаний и умений, но и предметственность в становлении личности обучающегося, в содержании, методах и средствах обучения, способствует расширению кругозора учащихся, осуществляет погружение в предметную среду вуза, в его научную жизнь.

Поскольку физика является основой современной техники, то все техническое творчество так или иначе связано с этой областью знаний. Как учебный предмет она обладает особенностями, дающими благоприятные условия для развития творческих технических способностей учащихся в процессе обучения. В процессе изучения физики учащиеся

вовлекаются во все этапы научного познания – от наблюдения явлений и их эмпирического исследования до выдвижения гипотез, выявления на их основе следствий и экспериментальной проверки выводов. Правильная организация учебного процесса позволит вооружить учащихся современной методологией творчества, будет способствовать формированию системного технического мышления, повышению мотивации к учебной деятельности.

Актуальность нашего исследования обусловлена существованием проблемы, которая заключается в недостаточном обеспечении средствами реализации процесса развития научно-технического творчества учащихся в процессе профильной технической подготовки, использование которых могло бы обеспечить развитие творческих способностей, технического мышления обучающихся, учет индивидуальных особенностей старшеклассников, мотивацию к учебной деятельности.

В ходе исследования было выявлено, что развитию научно-технического творчества учащихся способствуют такие формы работы, как взаимный опрос, рецензирование работ одноклассников, изготовление и совершенствование наглядных пособий, приборов, самостоятельная работа с различными источниками информации, участие в конференциях, предметных декадах и некоторые другие. Но ключевым моментом в развитии научно-технического творчества учащихся в процессе профильного обучения является разработанная нами система учебных физических задач, применение которой позволяет целенаправленно развивать творческие умения и качества учащихся, делает данный процесс управляемым. Под системой задач мы понимаем логически стройную, оптимальную совокупность задач необходимых типов и видов, во взаимодействии обеспечивающих эффективное развитие научно-технического творчества учащихся.

В качестве одного из критериев эффективности разработанной методики развития научно-технического творчества учащихся мы выделили критерий, характеризующий технические способности старшеклассников. Методическим инструментом, адекватно отражающим интеллектуальные свойства, необходимые для эффективной инженерной деятельности, является адаптированная батарея тестов Дж. Фланагана [3]. Мы использовали тесты: «Механика», «Умозаключение», «Сборка» и «Шкалы».

Эксперимент проводился в профильных классах школы № 100 на базе Сибирского государственного университета путей сообщения, физико-математических классах школы № 23, техническом лицее № 128. В эксперименте приняли участие 409 учащихся, экспериментальная группа составила 243 человека, контрольная – 166 человек.

Средние оценки и стандартные отклонения по тестам Дж. Фланагана

Тест	Юноши, эг		Юноши, кг		Девушки, эг		Девушки, кг	
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ
Механика	54,9	18,5	44,5	20,1	40,2	20,4	31,17	19,5
Умозаключение	71,8	16,1	65,7	16,8	69,6	14,1	61,7	15,4
Сборка	68,4	21,2	60,7	23,1	60,0	23,2	58,5	23,2
Шкалы (скорость)	55,6	18,0	52,4	18,9	51,4	17,3	48,3	18,0
Шкалы (точность)	75,8	14,1	73,0	15,3	78,9	12,5	73,4	14,1

Примечание: М – средняя, σ – стандартное отклонение, эг – экспериментальная группа, кг – контрольная группа.

Тест «Механика» оценивает умения разбираться в работе технических устройств и схем. Уровень решения задач теста отражает оценку приобретенных технических знаний, степень возможности их актуализации в настоящий момент, говорит об устойчивом интересе к решению технических проблем.

Тест «Умозаключение» позволяет оценить умения устанавливать логические отношения между символами, способности из предложенных посылок сделать верный вывод, способности к анализу, рассуждению и умозаключению, а так же для проверки оперативности мышления, умения производить операции в уме.

Тест «Сборка» позволяет определить уровень развития пространственных представлений, пространственного мышления и воображения.

Тест «Шкалы» проверяет уровень развития зрительно-моторной координации, умение быстро и точно работать с таблицами и графиками, скорость выработки простых навыков. Средние «сырые» оценки и стандартные отклонения по тестам представлены в табл. 1.

Данные таблицы свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе уровень технических способностей учащихся выше, чем в контрольной группе.

Одним из основных факторов развития научно-технического творчества учащихся является мотивация. Формирование мотивационно-целевых аспектов творческой деятельности старшеклассников в учебном процессе должно быть эффективным при вовлечении их в учебную деятельность, основной целью которой будет не разрешение противоречий, поставленных в учебных задачах, а преодоление барьеров в структуре собственной личности, т. е. переход от установки на внешние изменения (я решил такие-то задачи) к установке на внутренние изменения (я научился, понял, осознал) [2].

В процессе эксперимента мы выявляли динамику изменения направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности при изучении физики. Для этого применялась методика Т. Д. Дубовицкой [1]. Применение методики позволило получить данные, свидетельствующие о пози-

тивных изменениях, произошедших в мотивационной сфере учащихся по отношению к изучению физики (табл. 2).

Внешние мотивы характеризуются тем, что получение знаний не является целью учения, а выступает средством достижения других целей. При внешней мотивации учащийся, как правило, отчужден от процесса познания, проявляет пассивность, переживает бессмысленность происходящего, либо его активность носит вынужденный характер. Содержание учебных предметов не является для учащегося личностной ценностью.

Внутренние мотивы носят личностно значимый характер, обусловлены познавательной потребностью субъекта, удовольствием, получаемым от процесса познания и реализации своего личностного потенциала. Доминирование внутренней мотивации характеризуется проявлением высокой познавательной активности учащегося в процессе учебной деятельности. Овладение учебным материалом является и мотивом, и целью учения. Учащийся непосредственно вовлечен в процесс познания, и это доставляет ему эмоциональное удовлетворение.

Таблица 2

Распределение учащихся по уровням развития внутренней мотивации учебной деятельности при изучении физики

Группа	Количество учащихся	Периоды диагностики											
		Начало первого года обучения				Конец первого года обучения				Конец второго года обучения			
		Уровни мотивации											
		0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
эг	243	66,7	28	3,7	1,6	64,2	25,9	5,8	4,1	48,1	35,4	9,5	7,0
кг	166	63,9	26,5	7,2	2,4	60,8	28,9	7,8	2,4	56,0	30,7	9,0	4,2

Примечание: эг – экспериментальная группа, кг – контрольная группа.

В таблице указан процент учащихся, преимущественно достигших соответствующего уровня развития мотивации: 0 – внешняя мотивация; 1 – низкий уровень внутренней мотивации; 2 – средний уровень внутренней мотивации; 3 – высокий уровень внутренней мотивации.

Результаты опытно-экспериментальной работы позволяют считать, что использование разработанной методики развития научно-технического творчества старшеклассников способствует решению задачи подготовки инженеров, готовых к творческой профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. **Дубовицкая, Т. Д.** Методика диагностики направленности учебной мотивации [Текст] / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 42–45
2. **Мохов, А. Г.** Психолого-педагогические особенности формирования творческого мышления у старшеклассников в профильном техническом обучении с помощью проектно-продуктивных задач: автореф. дис. ... канд. психологических наук [Текст] / А. Г. Мохов. – СПб., 2006. – 22 с.
3. **Чикер, В. А.** Психологическая диагностика организации и персонала [Текст] / В. А. Чикер. – СПб.: Речь, 2004. – 176 с.

УДК 378.0

Никульников Антон Николаевич

Аспирант кафедры педагогики и психологии Института искусств Новосибирского государственного педагогического университета, a.nik@ngs.ru, Новосибирск

ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЛЕТНЕМ ШКОЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

Nikulnikov Anton Nikolaevich – post-graduate of the pedagogics and psychology chair of the Novosibirsk State Pedagogical University (the Institute of Arts), a.nik@ngs.ru, Novosibirsk

PROGRAM'S PROVISION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN A SUMMER SCHOOL CAMP CONDITION

В настоящее время далеко не каждая семья в летний период может позволить себе и своим детям полноценный отдых за городом. Поэтому важную роль в оздоровлении подрастающего поколения играют летние школьные лагеря с дневным пребыванием. В летнем школьном лагере дети и подростки могут эффективно самореализоваться в различных направлениях деятельности, однако для этого необходима грамотная организация летнего отдыха в городе.

Дополнительное образование призвано удовлетворять постоянно изменяющиеся индивидуальные социокультурные и образовательные потребности детей, создавать условия для их творческой самореализации.

В последнее время все большее количество исследователей (Н. Е. Щуркова, Ш. А. Амонашвили, О. С. Газман и др.), рассматривают воспитание как взаимно преобразующее *взаимодействие* педагога и воспитанника. В пространстве такого взаимодействия развиваются способности воспитанника к саморегуляции относительно внешних воздействий, к проявлению самостоятельности и инициативы в контактах. Это форми-

рует у ребенка своего рода культуру обмена воздействиями, предполагающую уважение к чужому мнению и иной позиции, умение корректировать в соответствии с ними свои собственные взгляды, действия и вместе с тем способность при необходимости отстоять свое мнение, доказать правильность выбранной позиции.

Традиционно лагеря с дневным пребыванием работают в индивидуальном порядке по своим планам, но не всегда их деятельность совпадает с написанными программами, которые выстраиваются зачастую без логики развития смены, таким образом, реализуя свои воспитательные задачи интуитивно, и делая упор на содержательную деятельность.

Один из наиболее перспективных подходов к развитию летнего отдыха детей и молодёжи в условиях города – программный подход.

В специальной литературе *программа* характеризуется как *разрабатываемый и реализуемый комплекс задач и мероприятий (мер), имеющий определённое содержание и направленный на достижение конечной цели.*

Классификация программ.

Существует несколько подходов к классификации программ деятельности лагерей.

1. Классификация по направленности (комплексные и профильные).
2. По уровню разработки и применения (федеральные, региональные, местные, программы организации, учреждения, саморазвития личности).
3. По продолжительности: долгосрочные – свыше 5 лет; среднесрочные – от года до 3 лет; краткосрочные – до года; оперативные – несколько недель.
4. Авторские.
5. Заимствованные.
6. Адаптированные.

Современные требования к программам.

1. Актуальность – нацеленность на решение наиболее важных в данный момент проблем.
2. Целостность – описание в программе всех действий: от выдвижения целей до предполагаемого результата; целостность программы – это, прежде всего, её логичность.
3. Прогностичность – программа должна отражать (в целях и действиях) не только то, что популярно, востребовано сегодня, но и прогноз изменений, которые могут произойти в будущем.
4. Реалистичность – это реальная возможность её выполнения с учётом творческого потенциала конкретного коллектива, материальной базы и т. д.
5. Оригинальность – наличие элементов своеобразного, нетрадиционного подхода к решению поставленных задач.

Структура программы.

Программа состоит из таких основных элементов, как введение, цель и задачи, основное содержание деятельности, механизм реализации и предполагаемые результаты.

I. Введение (пояснительная записка, преамбула, обоснование).

В этой части программы обосновываются её актуальность и значимость. Здесь же указывается точный адрес программы (для кого она предназначена: возраст, социальная группа и т. п.). Во введении раскрываются основные идеи и принципы программы, (они могут войти и в отдельный блок), объясняется её название (если оно есть).

II. Цели и задачи предстоящей деятельности.

Следует различать понятия «цель» и «задача». Цель – это предполагаемый результат. А задача – путь, которым следуют к намеченной цели. Блок целей и задач должен быть конкретным, реалистичным, достижимым. На практике это означает, что каждая из поставленных задач чётко сформулирована; определены сроки выполнения и средства, с помощью которых её действительно можно решить.

Опыт программирования убеждает, что хорошая программа может иметь одну–две цели и несколько задач. Последние также можно разделить на воспитательные (ведущие) и организационно-практические (вспомогательные). Главное, чтобы задачи согласовывались с целью программы.

III. Содержание (блоки программы, основные направления).

Этот раздел содержит описание форм и методов, с помощью которых предполагается реализовать цели и задачи. Обычно, исходя из задач, содержание разбивается на отдельные части (блоки, модули, подпрограммы, направления и т. д.), представляющие собой относительно самостоятельные разделы. В содержательной части программы указываются планируемые мероприятия, дела, их регулярность и последовательность.

IV. Механизмы реализации (логика развития, режим осуществления программы).

Это один из наиболее сложных разделов. Он представляет собой описание действий по воплощению в жизнь замысла, идей программы (что необходимо сделать, в каком порядке, в какие сроки и т. п.). В зависимости от типа программы механизм реализации может быть внешним и внутренним.

Внешний (термин носит условный характер) предполагает разработку мероприятий по привлечению ресурсов «извне», к примеру, государственных органов, спонсоров, средств массовой информации и т. д.

Внутренний механизм реализации предполагает использование собственных сил, внутренних резервов.

V. Результаты.

В этой части программы указываются ожидаемые, предполагаемые результаты, итоги её выполнения. Как и задачи, результаты должны быть конкретными и реальными.

Перечисленные разделы – необходимые компоненты любой программы, хотя не следует забывать, что творчеству противопоказана унификация. А это значит, что программа – не догма, а *инструмент*, позволяющий работать более эффективно. Инструмент, который создаётся с учётом *специфических условий*.

В качестве примера приводим программу организации досуга школьников Калининского района, г. Новосибирска в летнее время Центра детского творчества «Содружество». Авторы: Е. Ф. Якубовская, А. Н. Никульников, О. В. Баранова. Объем статьи не позволяет представить программу в полном объеме, приводим сокращенный вариант.

Программа «Ура – каникулы».

Информационная карта.

Учредитель: Отдел образования Администрации Калининского района, Центр детского творчества «Содружество».

Цель проекта: создание условий для эффективной организации летнего отдыха и оздоровления детей и подростков Калининского района, через разнообразные виды творческой, спортивной и социально – значимой деятельности в рамках непрерывного образования.

Целевая аудитория: учащиеся образовательных учреждений Калининского района, отдыхающие в летних школьных лагерях, педагоги, работающие на летних школьных площадках.

Ключевая аудитория: Педагоги летних школьных лагерей, педагоги – организаторы и педагоги дополнительного образования Центра детского творчества «Содружество» Калининского района.

Сроки реализации: июнь–август 2007.

Пояснительная записка.

Предлагаемая Программа «Ура! Каникулы!» – вариант консолидации сил педагогических работников образовательных учреждений общего и дополнительного образования в выработке единых подходов в вопросе организации летнего отдыха и оздоровления детей и подростков в летнее время в Калининском районе Новосибирска. В этом ее актуальность и корпоративно-субъективная новизна.

Нормативно-правовое обеспечение программы.

Закон РФ «Об образовании». Конвенция о правах ребенка. Приказы департамента образования НСО и главного управления образованием мэрии г. Новосибирска по организации летнего отдыха. Программа развития муниципальной системы образования Калининского района. Программа развития учреждения дополнительного образования ЦДТ «Содружество».

Цель программы: создание условий для эффективной организации летнего отдыха и оздоровления детей и подростков Калининского района, через разнообразные виды творческой, спортивной и социально-значимой деятельности в рамках непрерывного образования.

Задачи:

1. Обеспечить потребности субъектов образовательного пространства Калининского района в организации летнего отдыха и оздоровления.
2. Способствовать оздоровлению детей и подростков на основе спортивной и здоровьесберегающей деятельности.
3. Предоставить детям и подросткам разнообразные виды деятельности для возможности творческого самовыражения и развития.

Основные принципы:

- *принцип гуманизации* предполагает утверждение непреходящих человеческих ценностей, внимание к историческим ценностям, их вкладу в развитие искусства, науки и культуры;
- *принцип интеграции* предполагает взаимосвязь различных воспитательных уровней в системе дополнительного образования, а также педагогическую интеграцию умений, знаний и опыта участников деятельности;
- *принцип диалогичности* предполагает диалогическое взаимодействие, межличностное общение участников образовательного процесса.

Направления реализации программы.

Деятельность в рамках программы «Ура! Каникулы!» строится по трем направлениям.

1. Районные массовые мероприятия для лагерей на базе ЦДТ и образовательных учреждений.
2. Занятия, организуемые педагогами дополнительного образования на базе ЦДТ «Содружество» и образовательных учреждений.
3. Совместно с парком «Сосновый бор» проведение мероприятий согласно городского и районного плана.

Предполагаемый результат.

1. Способность образовательных учреждений эффективно и целенаправленно влиять на развитие личности ребенка в летний период времени.
2. Увеличение количества участников данной программы, их занятости различными видами творческой деятельности.
3. Педагогические предложения соответствуют запросам детей и педагогических работников ОУ.

Опыт разработки программ и их реализации позволяет сделать небольшие рекомендации к составлению программы.

Некоторые рекомендации к составлению программы.

Материалы перегружаются научными терминами (не всегда имеющими однозначное толкование). Авторы вводят оригинальные понятия без расшифровки, без объяснения. Всё это усложняет восприятие текста и идей программы.

Программный подход – дело перспективное и интересное. Но идея должна, что называется, вызреть в умах разработчиков. Тогда они смогут её чётко сформулировать и тщательно подготовить материалы.

Немаловажно и то, что программа иногда превращается в самоцель. Программа – это способ, инструмент, позволяющий найти оптимальное решение конкретной проблемы. Если проблема надумана, проект становится просто фикцией.

Для успеха программы очень важны продуманность и оригинальность антуража: флаги, эмблемы, талисманы, музыкальное оформление, «фирменные» названия и т. д. Правильно поступают те руководители, которые не замыкаются на одном, созданном раз и навсегда, образе лагеря, а работают над ним из смены в смену.

Таким образом, вышесказанное позволяет нам констатировать следующее.

Подходы в классификации программ различны: программы могут быть классифицированы по направленности, по уровню разработки и применения, по продолжительности и др.

Существуют различные виды структур программного обеспечения: программа смены, проект и т. д.

Эффективность реализации программного подхода в условиях летнего школьного лагеря зависит от соблюдения авторами программы ряда условий. Современных требований к написанию программ: актуальности, прогностичности, реалистичности и др. Соблюдения в структуре программы основных ее элементов: введения, цели и задачи, механизмы реализации и т. д.

Библиографический список

1. **Байбородова, Л. В.** Воспитательная работа в детском загородном лагере. [Текст] / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. – М., 2003 – 256 с.
2. **Тетерский, С. В.** Детский оздоровительный лагерь: Воспитание, обучение, развитие. [Текст] / С. В. Тетерский, И. И. Фришман. – М., 2007– 104 с.
3. **Воробьева, Н. Л.** Игры и спортивные развлечения в школе и оздоровительном лагере. [Текст] / Н. Л. Воробьева. – М., 2008 – 96 с.
4. **Никульников, А. Н.** Определение уровня сформированности педагогических умений вожатого в условиях детского оздоровительного лагеря // Наука и образование в культуре и обществе: в 2 ч.: Международная научно-практическая конференция 13 мая 2008 г., Омск. [Текст] / А. Н. Никульников. – Омск.: Изд-во ОмГПУ, 2008. – Ч. II. – 276 с.
5. **Школьная** площадка. Организаторам досуга детей на каникулах [Текст] / Авт.-сост. А. Н. Никульников. – 3-е изд., стер. – Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2008. – 192 с.

Гаврилова Зоя Анатольевна

Аспирант кафедры музыкального образования Уральского государственного педагогического университета, gavrilovazoja@mail.ru, Екатеринбург

**ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ
«ТВОРЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ»**

Gavrilova Zoya Anatolyevna

Aspirant of the chair of musical education at the Urals state pedagogical University, gavrilovazoja@mail.ru, Ekaterinburg

**PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS OF THE SUBJECT
«CREATIVE INTERACTION»**

Научить детей успешному взаимодействию на творческом уровне не только со сверстниками, но и с людьми разного возраста, воспитать личность, умеющую сотрудничать, является в настоящее время актуальной проблемой педагогики.

Несмотря на то, что «взаимодействие» является одной из основополагающих категорий в современной педагогике, обращение к анализу сущности понятия «творческое взаимодействие» показало, что в науке в настоящее время не сложилось общепринятой трактовки данного феномена.

Универсальный характер категории взаимодействия, позволяющий отнести его к разряду общенаучных, дает возможность представителям разных наук выделить в этом понятии различные аспекты.

Так, в философии понятие «взаимодействие» определяется как «процесс взаимного влияния тел друг на друга, всякая связь и отношение между материальными объектами и явлениями. Взаимодействие определяет существование и структурную организацию всякой материальной системы, ее объединение наряду с другими телами в систему большего порядка, свойства всех тел, процессов и явлений» [9, с. 54].

Философское понимание взаимодействия частично перенесено и в социальные науки. В социологии используется понятие «социальное взаимодействие» или «интеракция», определяемое как процесс непосредственных контактов, при которых в ходе коммуникации одни люди влияют на других людей, вызывая ответные реакции. Социологи связывают понятие взаимодействие с организацией деятельности в какой-либо социальной общности и определяют его как «процесс взаимного влияния людей на сознание и поведение друг друга, в ходе которого происходит взаимное согласование действия, благодаря чему становится возможной нормальная деятельность социальной группы» [цит. по кн.: 3, с. 6].

В психологии «взаимодействие» определяют как процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь, который включает разнообразные формы совместной деятельности людей. Психологи различают следующие специфические *типы* взаимодействий: *групповое*, характеризующее процесс, происходящий как между частями групп, так и между целыми группами; и *межличностное*, предполагающее контакт двух и более человек; а также *формы* межличностных взаимодействий (у некоторых авторов типы): *кооперация* (сотрудничество) и *конкуренция* (соперничество).

Психологи А. А. Бодалев, Я. Л. Коломинский, Б. Ф. Ломов, Н. Н. Обозов в качестве основных компонентов структуры межличностного взаимодействия называют: *поведенческий* (праксический, регулятивный), *эмоциональный* (аффективный) и *когнитивный* (информационный, гностический) [3]. При этом к поведенческому компоненту ученые относят внешне выражаемые проявления взаимодействия (мимику, жестикуляцию, пантомимику, речь), а также результаты деятельности (успешность, неуспешность); эмоциональный – отражает эмоциональные состояния, возникающие у людей в процессе взаимодействия; когнитивный – включает все психические процессы, связанные с восприятием и пониманием окружающей среды и самого себя.

Важнейшими характеристиками взаимодействия, по мнению психологов Н. Н. Обозова, В. В. Бойко, являются: взаимопонимание, взаимопознание, взаимоотношение, взаимные действия, межличностное общение, взаимовлияние, срабатываемость и совместимость, которые возникают в процессе совместной деятельности и раскрывают особенности поведения человека во взаимодействии, прочем проявление их в когнитивном, аффективном и поведенческих компонентах различно [3].

В социальной психологии взаимодействие между людьми является существенной особенностью совместной деятельности, ее основным признаком в сравнении с индивидуальной деятельностью.

Все возможные проявления взаимодействия, выделяемые в философии, социологии, психологии, социальной психологии обнаруживаются и в педагогической сфере. В педагогике взаимодействие трактуется как преднамеренный контакт педагога и воспитанников, особый тип связи, отношений, который предполагает взаимные воздействия сторон, взаимные влияния и изменения участников образовательного процесса. Педагогическое взаимодействие включает в себя как педагогическое влияние со стороны учителя, так и активное восприятие и усвоение данного влияния со стороны воспитанника, а так же собственную активность последнего, проявляющуюся в ответных непосредственных или опосредованных влияниях на педагога и самого себя [8]. При этом, характер проявления активности учителя и ученика может быть разным, отсюда и различие характера взаимодействия, которое может выступать в виде диалога, сотрудничества, опеки, подавления, конфронтации, индифферентности. Отношение сотрудничества, по

мнению ученых-педагогов (В. И. Андреев, Л. В. Байбородова, М. И. Рожков и др.), представляет собой высший уровень согласованности позиций в совместной деятельности учителя и учеников, и потому наиболее эффективно способствует развитию учащихся как субъектов деятельности.

Особую роль в процессе взаимодействия учителя и ученика педагоги отводят общению, которое является атрибутом совместной деятельности и самостоятельной ценностью. Е. В. Коротаева отмечает диалектическую взаимосвязь педагогического взаимодействия с информативной, интерактивной и перцептивной сторонами общения, как основы педагогического процесса [7].

Педагогическое взаимодействие, понимаемое как особая деятельность (по Коротаевой), может быть проанализирована и с точки зрения структуры деятельности с ее необходимыми компонентами: потребности – мотивы – задача – средства решения задачи – действия – операции – результат [там же]. При этом к существенной характеристике педагогического взаимодействия, по мнению ученых, можно отнести осознанность и целеположенность деятельности: «осознанность образа, процесса и исполнения деятельности является одним из важнейших условий успешности...» [7, с. 42].

Учеными разработано несколько классификаций педагогического взаимодействия. Так, М. И. Рожков и Л. В. Байбородова разделяют педагогические взаимодействия по следующим признакам: по наличию или отсутствию цели, по типу взаимосвязи (руководство или на равных), по содержанию деятельности, выделяя следующие типы: сотрудничество, диалог, опека, подавление, конфронтация, индифферентность [3]. В своей классификации Е. В. Коротаева, исходя из системного понимания категории и используя корень латинского слова «structura» – строение, порядок, выделяет следующие виды педагогического взаимодействия: деструктивный (разрушающий), дестабилизирующий связи между участниками, элементами педагогической системы; рестриктивный (ограничивающий), осуществляющийся посредством строгого контроля за развитием отдельных качеств без учета целостного подхода; реструктивный (поддерживающий), обеспечивающий решение тактических задач в педагогическом процессе; конструктивный (развивающий), обеспечивающий целостную связь, необходимую для полноценного развития и адаптацию к динамичной среде с ориентацией на сотрудничество и со-творчество. При этом, выбор того или иного вида взаимодействия, по мнению ученой, обусловлено как субъективными, так и объективными факторами конкретной педагогической ситуации [7].

Категория «взаимодействие» повлияла на трактовку таких ключевых понятий педагогики, как воспитание и обучение, заменив традиционное однонаправленное «воздействие» на «взаимодействие», подчеркнув активное участие всех включенных в образовательный процесс, переход на субъект-субъектную организацию взаимоотношений.

Развитие личности осуществляется в деятельности, творческая личность формируется в творческой деятельности, при этом детское творчество,

в отличие от взрослого, зачастую обладает чертами субъективной новизны, так как целью детского творчества, в отличие от взрослого, является не реальный продукт творческой деятельности, а формирование собственной личности. В процессе создания нового происходят преобразования в сознании и поведении ребенка, и развитие творческого начала – это не только развитие определенных качеств интеллекта, но и раскрытие глубинных возможностей личности (Д. Б. Богоявленская).

Одним из направлений творческого развития личности является организация творческого взаимодействия ребенка и взрослого, а также детей друг с другом в процессе совместной творческой деятельности, то есть совместное творчество или сотворчество.

Анализируя употребление термина «сотворчество» в теории педагогики можно обнаружить его неоднозначную трактовку. Так, В. И. Андреев определяет понятие «сотворчество» как закономерность и соответствующий ей принцип коллективного поиска оригинальных идей, при этом автор связывает его с сотрудничеством [3]. Л. В. Байбородова трактует сотворчество как совместную целенаправленную деятельности детей, отличительными признаками которой являются со-субъектные взаимосвязи между участниками деятельности, неординарность, оригинальность, нешаблонность действий, направленных на получение новых свойств, признаков конечного продукта деятельности [3]. Ш. А. Амонашвили, Г. С. Меркин и Б. Г. Меркин пишут о чувстве сотворчества в учебно-воспитательном процессе [1]; В. И. Загвязинский определяет сотворчество как «особенность педагогического творчества» [4]; В. А. Кан-Калик и Н. Д. Никандров, не давая однозначного определения, трактуют его как ситуацию, атмосферу, модель, тип, коллективную творческую деятельность, сотрудничество [5].

Очень часто в педагогике сотворчество между участниками учебно-воспитательного процесса отождествляют с сотрудничеством. Однако, В. И. Андреев правомерно разводит данные понятия. Сотворчество, по мнению автора, предполагает совместную творческую деятельность по решению творческих задач, проблем. Сотрудничество же возможно и на уровне исполнительской деятельности, где есть взаимопонимание, взаимопомощь, но нет, или не всегда есть, именно совместная творческая деятельность [2]. Отсюда понимание творческого сотрудничества, как нового качества, творческого уровня развития сотрудничества в образовательном процессе (А. М. Вачьянц, И. В. Козырева и др.).

Опираясь на устоявшиеся в психологии и теории педагогики определения сотрудничества как типа (Л. В. Байбородова, М. И. Рожков), формы (А. С. Белкин, И. А. Зимняя, В. А. Кан-Калик, Е. В. Коротаева) или стратегии взаимодействия (И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов), можно сделать вывод о синонимичности категорий «творческое взаимодействие» и «творческое сотрудничество».

В педагогических работах, исследующих феномен «творческое взаимодействие», существует разброс мнений. Данное понятие определяется: как

совместная творческая деятельность (А. А. Иванов), как взаимодействие, формируемое по принципам и законам педагогической риторики, которая рассматривается как педагогическое творчество (А. А. Мурашов), а также как процесс творческой коммуникации или общения, в ходе которого осуществляется воздействие на объект совместной творческой деятельности (Р. Р. Загидуллин).

В нашем понимании, творческое взаимодействие в образовательном процессе – это вид педагогического взаимодействия, особый тип связи учащихся и преподавателей в специфических условиях совместной творческой деятельности, который обладает характерными чертами как совместной деятельности (совместное планирование, организация, осуществление, анализ хода и результатов), так и творческой (наличие творческой задачи, оригинальность процесса или результата), а также отношениями сотрудничества, которые находят свое выражение в достижении единства понимания целей совместной деятельности и путей их достижения. При этом результатом данного типа взаимодействия являются как личностные изменения всех участников взаимодействия, так и развитие процессов коллективообразования, а также появление творческого продукта, обладающего чертами объективной или субъективной новизны и оригинальности. Иными словами творческое взаимодействие характеризует взаимосвязь педагогов с учащимися в специфических условиях творческой деятельности.

К основным признакам творческого взаимодействия мы можем отнести: наличие единой цели и общей мотивации, творческая задача, единство пространства и временных рамок, координация индивидуальных деятельностей, новизна и оригинальность процесса и результата.

В структуре творческого взаимодействия мы выделяем следующие компоненты:

1) *мотивационно-ценностный*, включающий ценностное отношение к взаимодействию и мотивацию совместной творческой деятельности, стремление личности к творческим достижениям, личную значимость творческой деятельности;

2) *когнитивно-перцептивный*, содержащий процессы взаимопознания и взаимопонимания участников совместной деятельности;

3) *коммуникативный*, в основе которого лежит выявление специфики передачи информации (вербальная, невербальная, пара- и экстралингвистическая, визуальная и такесическая и др.) в процессе совместной деятельности;

4) *креативно-деятельностный*, включающий специфику организации совместной творческой деятельности, а также характеризующий продукты деятельности, связанные с новообразованиями как в личностной сфере (когнитивные, креативные, коммуникативные качества), так и способах деятельности и уровне развития коллектива учащихся и преподавателей.

Исходя из специфики творческого взаимодействия можно выделить следующие основные условия его организации: добровольный характер взаимодействий, непосредственный контакт, субъект-субъектные взаимоотно-

шения участников взаимодействия, наличие объективных и субъективных предпосылок творческой деятельности, психологическая свобода и психологическая безопасность. Важнейшая группа условий, влияющих на развитие взаимодействия в общешкольном коллективе, связана с особенностями жизнедеятельности школьного коллектива, уровнем его развития, психологической атмосферой, структурой, внутренними и внешними связями.

Таким образом, исходя из выше представленного материала, можно сделать следующие выводы.

1. Взаимодействие – это категория, которая имеет межпредметный характер, является базовой в науке о человеке.

2. Педагогическое взаимодействие – это личностный контакт воспитателя и воспитанников, следствием которого являются взаимные изменения поведения, деятельности, отношений, установок участников взаимодействия.

3. Творческое взаимодействие в образовательном процессе мы определяем как вид педагогического взаимодействия, особый тип связи учащихся и преподавателей в специфических условиях совместной творческой деятельности, который обладает характерными чертами как совместной, так и творческой деятельности, а также отношениями сотрудничества, которые находят свое выражение в достижении единства понимания целей совместной деятельности и путей их достижения.

4. Результатом творческого взаимодействия являются как личностные изменения всех участников взаимодействия, так и развитие процессов коллективообразования, а также появление творческого продукта, обладающего чертами объективной или субъективной новизны и оригинальности.

5. В структуре творческого взаимодействия мы выделяем мотивационно-ценностный, когнитивно-перцептивный, коммуникативный, креативно-деятельностный компоненты, которые отражают его специфику и наиболее важные сущностные характеристики.

Библиографический список

1. **Амонашвили, Ш. А.** Как живете дети? [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1986. – 176 с.
2. **Андреев, В. И.** Эвристика творческого саморазвития [Текст] / В. И. Андреев. – Казань, 1994. – 264 с.
3. **Байбородова, Л. В.** Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся. [Текст] / Л. В. Байбородова. – Ярославль: Академия развития, 2007. – 336 с.
4. **Загвязинский, В. И.** Педагогическое творчество учителя [Текст] / В. И. Загвязинский // Советская педагогика. – 1988, – № 1, – С. 70–75.
5. **Кан-Калик, В. А.** Педагогическое творчество [Текст] / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
6. **Коджаспирова, Г. М.** Педагогический словарь [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003. – 178 с.
7. **Коротаева, Е. В.** Педагогические взаимодействия и технологии [Текст] / Е. В. Коротаева / Мин-во образования и науки. Уральский гос. пед. ун-т. – М.: Academia, 2007. – 256 с.

8. **Педагогика** [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

9. **Философский** словарь [Текст] / под ред. М. М. Розенталя. – М.: Изд-во политической литературы, 1968. – 432 с.

УДК 37.015.32

Леушкина Наталья Александровна

Соискатель кафедры педагогики и психологии Ульяновского ИПКПРО, педагог-психолог, учитель английского языка МОУ Старомайнская СОШ № 2 р. п. Старая Майна Ульяновской области, leushkinana@mail.ru, Ульяновск

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ИЗУЧЕНИЯ АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ**

Lyoushkina Natalya Alexandrovna

Competitor of the department of pedagogy and psychology of Ulyanovsk Institute of Improvement of Professional Skills of Educational Specialists, a pedagogue-psychologist, an English teacher of Municipal Educational Institution Staromaynskaya secondary school of general education № 2 of Ulyanovsk region, leushkinana@mail.ru, Ulyanovsk

**THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS
OF STUDYING THE AUTOPSYCHOLOGICAL
COMPETENCE OF TEENAGERS**

В последнее десятилетие и особенно после принятия «Стратегии модернизации содержания общего образования» [9] и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [6] происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Современному человеку теперь недостаточны только предметные знания, ему необходимы метапредметные знания и умения. Изменения направленности, целей, содержания образования все более явно ориентируют на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов.

Саморазвитие, личностный и профессиональный рост взрослого человека, проблема непрерывности образования являются главными направлениями развития наук о человеке в наши дни. Наиболее актуальной проблемой современной психологии, акмеологии, социологии и педагогики

в настоящее время является проблема развития **аутопсихологической компетентности** личности, которая определяется как способность и готовность личности к саморазвитию.

Аутопсихологическая компетентность представляет собой систему знаний о себе, а также умений и навыков, приводящих к повышению уровня самопознания, саморегуляции и самореализации как внутреннего резерва саморазвития и самосовершенствования; способность личности развивать и использовать собственные психические ресурсы, создавать благоприятную для деятельности ситуацию путем изменения своего внутреннего состояния, перестраиваться при возникновении непредвиденных обстоятельств, создавать волевую установку на достижение значимых результатов. В целом аутопсихологическая компетентность обеспечивает оптимальность самоорганизации жизни и профессиональной деятельности.

Для исследования и преобразования такого объекта как «аутопсихологическая компетентность подростка» мы предлагаем следующие методологические подходы и принципы: исторический подход или принцип историзма; компетентностный подход; акмеологический подход; гуманистический подход, объединяющий в себе субъектно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы; прогностический подход; принцип детерминизма; принцип природосообразности; системный подход.

Одним из основных условий научного анализа социально-образовательных явлений, процессов и определения тенденций в их развитии выступает **исторический подход** или **принцип историзма**. Историко-теоретический анализ вопроса развития аутопсихологической компетентности личности в образовании позволил сделать выводы о том, что смена социальных парадигм влечет за собой поиск педагогической наукой и практикой эффективных способов формирования и развития личности.

Тенденции изменения общей ситуации образования в конце XX столетия совпадают с **общими принципами его реформирования** в мире и в России. Это следующие основные принципы: интеграция всех воспитывающих сил общества, органическое единство школы и других специальных институтов с целью воспитания подрастающих поколений; гуманизация – усиление внимания к личности каждого ребенка как высшей социальной ценности общества, установка на формирование гражданина с высокими интеллектуальными, моральными и физическими качествами; дифференциация и индивидуализация, создание условий для полного проявления и развития способностей каждого обучающегося; демократизация, создание предпосылок для развития активности, инициативы и творчества учащихся и педагогов, заинтересованное взаимодействие учителей и учащихся, широкое участие общественности в управлении образованием.

Существенно, что эти принципы реформирования образования, судя по материалам ЮНЕСКО, соотносимы с основными направлениями реформирования образовательных систем мирового сообщества. К этим направлениям были отнесены: общепланетарный глобализм и гуманизация обра-

зования; культуроведческая социологизация и экологизация содержания обучения; междисциплинарная интеграция в технологии образования; ориентация на непрерывность образования, его развивающие и гражданские функции [3]. Человеческий потенциал непрерывного образования раскрывается посредством изучения таких взаимосвязанных сторон личностного развития, как потребность в образовании и готовность личности к эвристическому образованию в течение всей жизни. Готовность к непрерывному развивающему образованию, т. е. аутопсихологическая компетентность личности, представляет собой психологическое новообразование личности, в проявлениях которого реализуется ценностно-смысловое отношение к образованию, стремление образовывать себя, развиваться и конструктивно изменяться на протяжении всей жизни.

Проблема компетентности принадлежит к классу междисциплинарных проблем и рассматривается в философии, социологии, акмеологии, психологии и педагогике. Вместе с тем до настоящего времени нет целостной теории компетентности, её однозначного определения, не прояснены механизмы и факторы ее развития.

Тем не менее, активно обсуждаются идеи **компетентностного подхода** в образовании (В. И. Байденко, В. А. Болотов, Э. Ф. Зеер, Г. И. Ибрагимов, А. М. Новиков, В. В. Сериков и др.). Раскрытию понятий компетентности, компетенций и компетентностного подхода посвящены работы В. И. Андреева, А. М. Аронова, Д. А. Иванова, Л. Ф. Ивановой, В. А. Кальней, Т. М. Ковалевой, К. Г. Митрофанова, Дж. Равена, О. В. Соколовой, И. Д. Фрумина, А. В. Хуторского, С. Е. Шишова, П. Г. Щедровицкого, Д. Б. Эльконина.

Под *компетентностным подходом* понимается подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях (Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова).

Компетентностный подход в общем образовании не является совершенно новым, а тем более, чуждым для российской школы. Ориентация на освоение умений, способов деятельности и, более того, обобщенных способов деятельности была ведущей в работах таких отечественных педагогов как М. Н. Скаткин, И. Л. Лернер, В. В. Краевский, Г. Л. Щедровицкий, В. В. Давыдов и их последователей. В этом русле были разработаны отдельные учебные технологии и учебные материалы. Однако данная ориентация не была определяющей, она практически не использовалась при построении типовых учебных программ, стандартов, оценочных процедур. Поэтому сегодня для реализации компетентностного подхода важно с учетом международного опыта выяснить его сущность, сложить такое представление о нем, которое отражало бы, с одной стороны, накопленный в отечественной педагогике опыт обучения и воспитания школьников, а с другой – вбирало

бы лучшие традиции в рассмотрении и реализации компетентностного подхода, сложившиеся в зарубежной теории и практике.

Обобщая исследования по данной проблеме (В. И. Байденко, Г. Э. Белицкая, Л. И. Берестова, Н. А. Гришанова, Н. В. Кузьмина, В. Н. Куницына, А. К. Маркова, Дж. Равен, У. Уайт, Н. Хомский, А. В. Хуторской), И. А. Зимняя выделила три этапа в развитии компетентностного подхода [5].

Первый этап – 1960–1970 гг. – характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий *компетенция/компетентность*.

Второй этап – 1970–1990 гг. – использованием категории *компетенция/компетентность* в теории и практике обучения в основном родном языке, а также в сфере управления и менеджмента.

Третий этап исследования компетентности как научной категории в России применительно к образованию, начиная с 1990 г., характеризуется активным использованием категории *компетентность* в образовании.

Анализ школьной практики свидетельствует о том, что школьники недостаточно компетентны не только в области жизнедеятельности человека, способов самопознания, но и в понимании собственной мотивации деятельности, мотивации учения. Наш педагогический опыт свидетельствует о том, что данному аспекту практически не уделяется внимание в школе. Школьные педагоги по-прежнему рассматривают свою роль в реализации компетентностного подхода в усилении предметного аспекта готовности выпускников, действуют с позиций «знаниевой» парадигмы. Этому есть сегодня достаточно много объяснений: в науке еще не сложилось единого мнения по поводу вводимых, новых для российской школы (с точки зрения образовательных задач), понятий «компетентность», «компетенция», «ключевые компетенции» и др.; не определен еще круг компетентностей, подходы к выделению компетентностей школьника; не выработано представление о критериях оценки и способах оценки компетентностей школьников и т. д.

Учеными рассмотрены отдельные виды компетентности: коммуникативная компетентность (Ю. Н. Емельянов, Ю. М. Жуков, Е. С. Кузьмин, Л. А. Петровская, П. В. Растянников); социально-психологическая (А. Кох); социальная (Д. Е. Егоров); профессионально-педагогическая (Н. В. Кузьмина, В. В. Кульбеда); аутопсихологическая (А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, И. В. Елшина, А. С. Гусева, А. П. Ситников, Л. С. Степнова); рефлексивная (О. А. Полищук); межкультурная (Н. Н. Григорьева, Г. И. Железовская, И. А. Мегалова, С. В. Муреева, Л. Б. Якушкина); информационная (Н. В. Кульбеда).

Компетентностный подход преодолевает традицию рассмотрения личностного роста и профессионального развития как автономных психических процессов. Доказано, что успешность в работе и удовлетворенность ею индивида определяются перспективами и уровнем его развития как личности, а не только соответствием отдельных его качеств требованиям профессиональ-

ной деятельности. Здесь действует **принцип детерминизма**. В соответствии с этим принципом решающую роль в процессе развития аутопсихологической компетентности играет внутренняя детерминация, выявление имплицитных возможностей и личностных характеристик.

Одним из важнейших подходов в изучении понятия «аутопсихологическая компетентность» является, безусловно **акмеологический подход**. Термин «аутопсихологическая компетентность» введен в научный оборот сравнительно недавно в рамках акмеологической теории. По мнению А. А. Деркача, «сущность акмеологического подхода заключается в осуществлении комплексного исследования и восстановления целостности субъекта, проходящего ступень зрелости, когда его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики изучаются в единстве, во всех взаимосвязях и опосредованиях, для того, чтобы содействовать его достижению высших уровней, на которые может подняться каждый» [1; 4]. Говоря о задачах акмеологии как теоретико-практической области знания, необходимо указать, что акмеология, проследившая механизмы и результаты воздействий на человека (как внутриличностных, так и средовых), ставит и решает задачи разработки такой организации его жизни, реализация которой позволила бы ему оптимально во всех отношениях проявить себя на всех ступенях зрелости.

Проблеме развития аутопсихологической компетентности посвящен ряд работ А. А. Деркача и А. П. Ситникова [2; 4]. Разработка подходов к формированию у руководителей аутопсихологической компетентности позволяет, на их взгляд, повысить готовность и уровень способностей личности к целенаправленной психологической работе по изменению личностных черт и поведенческих характеристик. В основу подхода закладывается умение личности создавать благоприятную для деятельности ситуацию путем изменения своего внутреннего состояния, приобретать, закреплять, контролировать, корректировать знания, навыки и умения, перестраиваться при возникновении непредвиденных обстоятельств, создавать волевую установку на достижение значимых результатов. В целом аутопсихологическая компетентность складывается из умений, направленных на самодиагностику, самокоррекцию, саморазвитие, самомотивирование, эффективную работу с информацией, психолингвистическую компетентность.

Акмеология создает и внедряет стратегии, тактики и техники, помогающие людям объективировать свой индивидуальный, личностный и субъектно-деятельностный потенциал в деятельности. Акмеологический подход рассматривает развитие на протяжении всей жизни человека. В силу этого он опирается на те психологические концепции личности, которые связывали и развитие, и саму сущность личности с масштабом времени и пространства всего жизненного пути личности. В отечественной психологии – это теории жизненного пути С. Л. Рубинштейна и жизненного цикла Б. Г. Ананьева, в зарубежной – теория жизненного пути Ш. Бюлер, теория жизненного развития Э. Эриксона, выявившие важнейшие качес-

твенные новообразования каждого жизненного этапа (развития индивида, личности) и особенно подчеркнувшего роль и качество личностной зрелости.

Акмеология учитывает закономерности, выявленные психологией, чтобы развитие личности осуществлялось не стихийно-эмпирически, а целенаправленно, с учетом этих закономерностей. В этом акмеология сближается с педагогикой: она не просто исследует процессы развития, но как операциональный, оперативный тип знания включает практику развития и совершенствования личности в качестве центральной научной задачи. В ней разрабатывается совокупность рефлексивных, игровых, тренинговых практик, сочетающих обучение, научение и развитие личности. Но в отличие от педагогики, акмеология ставит своей целью не только и не столько получение личностью знаний, но совершенствование ее самой, ее мышления, способностей, навыков и умений (самого широкого профиля) [2].

Аналогом акмеологического подхода к личности оказывается и теория К. Роджерса, ставшая идеологической основой *гуманистического подхода* в образовании. В рамках гуманистического направления исследователи и практики рассматривают компетентность как динамичную, развивающуюся характеристику личности, которая включает в себя набор социальных, когнитивных и эмоциональных навыков, необходимых учащимся для успешной адаптации к школьной среде в соответствии с требованиями каждого возрастного этапа. Аутопсихологически компетентный ученик способен планировать и контролировать своё поведение в различных ситуациях для достижения целей, поставленных перед ним как самостоятельно, так и извне.

К. Роджерс рассматривает индивида в его развитии и взаимодействии с реальностью, «руководствующегося» врожденными тенденциями организма к развитию своих возможностей, обеспечивающими его усложнение и сохранение. Сам Роджерс так формулирует гипотезу своего подхода: «Человек обладает в самом себе огромными ресурсами для самопознания, изменения «Я-концепции», целенаправленного поведения, а доступ к этим ресурсам возможен только в том случае, если создается определенный климат благоприятных психологических установок» [2, с. 236].

Проблемы, описываемые понятием «аутопсихологическая компетентность» (проблемы саморазвития, самоконтроля, самореализации и т. п.), традиционно рассматривались в контексте изучения личности как одной из базовых психологических категорий, и, в частности, как вопросы самопознания, самоконтроля и самосовершенствования личности подростка. Исходя из этого, теоретико-методологическим основанием постановки проблемы аутопсихологической компетентности выступает комплекс представлений, раскрывающих понятия субъекта и личности в психологии (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Л. И. Анцыферова, А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов, А. Г. Ковалев и др.).

Важным является понимание аутопсихологической компетентности как системного личностного образования и как элемента профессионального развития и деятельности. При этом готовность личности к самоизменению объединяет мотивационно-смысловые факторы, детерминирующие инициирование и дальнейшее функционирование процесса самоизменения. Способности выражают технологическую составляющую процесса самоизменения и объединяют набор конкретных навыков, приемов, технологий, обеспечивающих реализацию процессов самоизменения. В этом заключается **субъектно-деятельностный подход**.

Наиболее общее понимание аутопсихологической компетентности человека в большинстве работ сводится к рассмотрению ее как многомерного, интегрального качества, характеризующего понимание, готовность и способность личности развивать себя путем самопознания и саморегуляции. Она расценивается исследователями как готовность и способность личности к целенаправленной работе по изменению личностных черт и поведенческих характеристик.

Поэтому вопрос развития готовности личности к самообразованию и саморазвитию непосредственно связан с **личностно-ориентированным подходом** в образовании. Под характерными чертами личностно-ориентированного образования следует иметь в виду: понимание стратегических и тактических целей непрерывного развивающего образования как обучения и воспитания человека, интегрированного в образование, профессию и культуру, которому свойственны гуманность, духовность, жизнотворчество, относящегося к жизни как к наивысшей ценности, ориентирующегося в научной картине мира, владеющего методами прогностического познания и практического преобразования действительности, адаптированного к изменяющимся реалиям жизни и профессиональной деятельности; сочетание гуманитарной, естественнонаучной и практико-ориентированной направленности содержания развивающего образования; интеграция общеобразовательной и профессиональной прогностической подготовки; развитие творческих прогностических способностей обучающихся, инновационных качеств, навыков прогностического исследования, изобретательства, конструирования; ориентация обучающихся на продолжение развивающего образования на следующем, более высоком уровне системы непрерывного образования; подготовка к прогностической и практической трудовой деятельности в современной социальной ситуации, обеспечение достаточного для адаптации уровня социально-экономического, трудового, физического и духовно-нравственного воспитания и соответствующих профессионально-прогностических и практических навыков.

Мы считаем необходимым включить в предлагаемое пространство теоретико-методологических подходов к исследованию аутопсихологической компетентности личности и **прогностический подход** (Н. И.Калаков, Л. А. Регуш и др.).

Прогностичность – это сориентированность образовательной системы на перспективные запросы и потребности как в материальной, лично-профессиональной, так и в духовно-нравственной сфере общественного развития.

На наш взгляд, прогностическое образование определяется как процесс и результат целенаправленного формирования системно-научных знаний, специальных умений и методологической культуры за счет соответствующего интегрированного содержания, методов и технологий развивающего эвристического обучения, *комплексного воспитания* и развития личности.

Задачей современного инновационного прогностического обучения в гуманитарной области является максимальное сближение целей обучения (общественные потребности, внешние по отношению к обучающемуся) и целей учения (*индивидуальные потребности и мотивы, сформированные в предыдущем опыте учащихся*). Такое сближение индивидуальных и общественных потребностей обеспечит принятие учащимися общественно значимых целей обучения в качестве лично значимых целей учения [7].

Развитие аутопсихологической компетентности означает развитие у человека природной предрасположенности к получению знаний о себе и переходу от концептуального осмысления психологической действительности к решению прикладных социальных, управленческих, организационных, технологических задач собственной жизнедеятельности. В этой связи развитие аутопсихологической компетентности подростков должно стать парадигмой результата воспитательной системы школы на средней и старшей ступени. Здесь действует **принцип природосообразности**, так как, согласно возрастной периодизации развития, целями развития подростков 12–14 лет является развитие способности к целеполаганию; у подростков 15–16 лет – формирование жизненной перспективы.

Согласно **системному подходу** в акмеологии, человек рассматривается как онтологически неоднородная неравновесная открытая система, развивающаяся как *единое целое* и непрерывно стремящееся к оптимальному уровню функционирования. Специфика сложных объектов при системном подходе не исчерпывается особенностями составляющих их элементов, а связана, прежде всего, с характером взаимоотношений между элементами.

Роль системного подхода к данному исследованию состоит в функции упорядочивания и систематизации существующих в науке и практике материалов по проблеме развития аутопсихологической компетентности подростков средствами классной воспитательной системы. Также системного подхода мы придерживались, моделируя процесс развития аутопсихологической компетентности, анализируя полученные в ходе теоретико-экспериментального исследования данные касательно механизмов развития.

Таким образом, вышеуказанные подходы к изучению аутопсихологической компетентности позволяют рассматривать ее как многомерное, интегральное качество, характеризующее понимание, готовность и способность личности развивать себя путем целенаправленной работы по изменению личностных черт и поведенческих характеристик.

Библиографический список

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Стратегия жизни. [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Педагогика, 1991. – 302 с.
2. **Акмеология** [Текст]: учебник / Под общ.ред. А. А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2002.
3. **Делор, Ж.** Образование: сокрытое сокровище. [Текст] / Ж. Делор. – UNESCO, 1996.
4. **Деркач, А. А.** Акмеологические основы развития профессионала. [Текст] / А. А. Деркач. – М.-Воронеж, 2004.
5. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма образования. [Текст] / И. А. Зимняя. – М., 2003.
6. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года.
7. **Регуш, Л. А.** Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. [Текст] / Л. А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
8. **Роджерс, К.** Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер. с англ. М. М. Исениной. Под общ. ред. и предисл. М. М. Исениной. [Текст] / К. Роджерс. – М.: Прогресс: Универс. 1994. – 480 с.
9. **Стратегия** модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. [Текст] – М., 2001.

УДК 371.127

Петрова Галина Борисовна

Доцент кафедры русской литературы XX века Магнитогорского государственного университета, кандидат педагогических наук, galapet@rambler.ru, Магнитогорск

**МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА В ПРОСТРАНСТВЕННО-
ВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ**

Petrova Galina Borisovna

The assistant professor of the XX century Russian literature department of the Magnitogorsk State University, the candidate of pedagogical science, galapet@rambler.ru, Magnitogorsk

**PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS
OF AN EDUCATOR IN THE EDUCATIONAL
ENVIRONMENT. THE SPACE-TIME MODEL
OF DEVELOPMENT**

Современные кардинальные реформы общей и профессиональной системы образования обострили и актуализировали сложнейшую психоло-

го-педагогическую проблему – необходимость в ускоренном изменении профессионального самосознания педагога, в ломке мировоззренческих и профессиональных стереотипов, сдерживающих развитие личности, как педагога, так и ученика. Как успеть за временем, чтобы быть «успешным», самоутвердиться и самореализоваться в нем?

Время изобрел человек как форму абстрагирования от цикличности повседневной жизни. К. Э. Циолковский говорил, что категория времени связана с процессом, происходящем в нашем мозгу, и время является ходулями, которые позволяют вставить человеку над своей личностью, производить опыты и укладывать результаты в удобную для человека систему [1].

Эволюция представлений человека о времени в философии и физике имеет две пары дополняющих друг друга концепций времени: 1) динамическую (время – субстанция наряду с пространством, веществом; время – система отношений между различными событиями); 2) статическую, в которой события прошлого, настоящего и будущего существуют реально и в известном смысле одновременно, а становление и исчезновение материальных объектов – иллюзия, возникающая в момент осознания того или иного изменения [2]. В связи с исследованием психологии самосознания мы будем опираться на статическую концепцию времени.

Традиционные теории развития в психологии, в педагогике долгое время рассматривали человека как существо дуальное, делящего все сущее на субъективную и объективную реальность. Но бесконечно-конечный человек оказался гораздо более сложным по своему устройству, чем могла предполагать классическая психология. Поэтому методологическими основаниями нашего исследования самосознания человека являются положения теории самоорганизующихся психологических систем, согласно которым человек живет не только в трехмерном пространстве и времени, объективный мир открывается ему и в других измерениях (значениях, смыслах, ценностях) [3]. Человек понимается не как линейная, а как уникальная открытая самоорганизующаяся система, имеющая пространственно-временную организацию, но и порождающая психологические новообразования и опирающаяся на них в своем самодвижении. Осознание психологических механизмов самосознания человеком времени, особенностей «субъективно переживаемого возраста» будут способствовать детальной разработке дидактических условий формирования и развития профессионально компетентной личности, конкурентоспособной в своей профессиональной области (В. И. Андреев) [4], способной адаптироваться во времени и пространстве, идти в ногу со временем, опережать его. Субъективный возраст, внутреннее возрастное самосознание (самоощущение во времени, проецировании себя на хронологическую ось), зависит от событийной наполненности жизни и субъективно воспринимаемой степени самореализации личности [5]

Остановимся на некоторых особенностях восприятия времени, зависящих от психологических характеристик индивидуального возраста человека. Психологи К. Левин, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, К. А. Абуль-

ханова-Славская, Д. Г. Элькин, Б. И. Цуканов, А. С. Дмитриев и многие другие утверждают, что людям свойственны индивидуальные особенности восприятия времени: как плавно текущего или скачкообразно, как сжатого или растянутого, пустого или насыщенного. На разных этапах онтогенетического развития люди по-разному относятся к прошлому, настоящему и будущему. Если жизненный путь человека состоит из со-бытий и промежуточном времени между ними, то время наступления события может быть столь же важным для жизненного опыта личности, как и само событие, степень и характер перемен, которое оно несет. Биографический метод изучения жизненного пути, самый распространенный в психологии развития, необходимо дополнять методами, позволяющими проследить развитие личности в социальном мире. Важно наблюдать развивающегося индивида в изменяющемся мире. Сложное переплетение траекторий индивидуального развития с объективными социальными процессами является предметом нашего исследования. Если человек является целостной самоорганизующейся психологической системой, обладающей собственными средствами организации самодвижения, саморазвития, самодетерминации, является причиной самого себя, то в чем причины несоответствия субъективного и объективного времени?! Попытаемся вписать субъективные координаты времени жизни человека в объективное измерение. Обратимся к исследованиям социологов.

Основы «социального времяведения» (Скворцов П.) заложил В. И. Вернадский. Пространство-время живого организма обладает текучестью, дисперсностью, цикличностью, а социальное время («время историческое» и «психологическое», помимо времени эволюционного), обладает еще и замедленностью или ускоренностью («длением»). Ассоциативно всплывает художественный образ «Текучих часов» с картины Сальвадора Дали.

Известно, что природа, объективный мир устроены гениально просто. «Мир оказался устроенным по принципу «матрешка в матрешке», – пишет Ю. Н. Соколов, – то есть цикл взаимодействия в цикле взаимодействия, более широком. Философ М. С. Каган по праву считает, что личностные циклы встраиваются в гиперциклы метаистории, создавая гармонию или дисгармонию (симметрию или асимметрию) индивидуального и общественного. Нарушение циклов самосознания человека, их несоответствие гиперциклам приводит к катастрофическим последствиям и для индивида, и для общества. И наоборот: гармония (симметрия, с чем мы не согласны (Авт.)) индивидуальных циклов самосознания и гиперциклов метарефлексии создает реальную творческую способность человека – способность превращать небытие предмета в его бытие [6]. Теория цикличности, на которую опираются ученые, представляющие глобально-цивилизационный подход (у истоков – Н. Ф. Федоров, К. Э. Циолковский, А. Л. Чижевский, В. И. Вернадский, В. С. Соловьев), позволяет рассматривать Время человека (субъективное время) и метавремя культуры (объективное) через призму целостности мира и человека. Представители ставропольской современной

социологической школы создали концепцию «социального времяведения» и метарефлексии как социально-психологической основы метаобразования (Н. Н. Моисеев, Л. В. Скворцов, Ж. Т. Тощенко, В. И. Каширин, С. Б. Крымский). Концепция приводит к пониманию Времени человека в качестве текущего пространства-времени, т. е. континуума, в котором время играет решающую роль, обладает функциональной первичностью, а весь мир человека – темпоральностью. Метавремя культуры – представляет собой треугольную пирамиду, встроенную в шар, что символизируют бесконечность мира и вечность жизни. Пять структурных элементов «розы времен» – 1) диссипативное время (метаистория); 2) информационное время (современность); 3) жизненное время (виртуальность); 4) цивилизационное время (цивилизационность), объединяются; 5) метавременем культуры. Каждое из них диалектически противоречиво в своем содержании и триалектически взаимозависимо в своих функциях. Развиваясь в синтезе, они создают принципиально новую форму человеческой Памяти [3].

Мы приводим столь полную трактовку концепции для того, чтобы на ее методологической основе обосновать свою позицию. В диалектико-триалектической модели социального времяведения (Л. В. Скворцов) нам интересна «моментальная фотография» целостного интегрированного образа времени вообще во всех его проявлениях и взаимодействиях. Если говорить о движении, то в данной модели его нет. Можно лишь предположить, что оно работает либо на расширение, либо на сжатие.

Исследователь П. Веденин считает, что субъективное время нельзя отождествлять с объективным. Их различие отражено в факте возникновения между ними хронологического времени, которое в секундах отсчитывает «угол» их расхождения. Такой образ возможен, если рассматривать однонаправленный поток объективного и субъективного времени, опираясь на его скорость (темп). Мы считаем, что необходимо говорить не столько о скорости продвижения человека во времени, сколько о частоте, ритме в нем и подтверждаем свою концепцию методологическими основаниями теории цикличности.

В нашей модели мы ставим задачу показать процесс динамического развития профессионального самосознания человека в пространственно-временном контексте, учитывая субъективные временные циклы сознания педагога и временные гиперциклы современного образовательного процесса. Поэтому предложенная Л. В. Скворцовым модель «социального времяведения», на наш взгляд, должна быть встроена в динамичный процесс.

Убеждение в единстве и целостности мироздания, в единстве его законов и моделей позволяет нам представить динамический эволюционный процесс с помощью диалектической модели, отражающей единый закон эволюции двойственного отношения, монадой двойственных отношений – моделью молекулы ДНК, которую часто эксплуатируют ученые в разных качествах. Есть гипотеза, что спираль ДНК является фрагментом ленты Мебиуса – прародителем символа бесконечности. Физики – теоретики пришли

к выводу, что наша Вселенная, вполне вероятно, замкнута в ту же самую ленту. Структура ленты Мебиуса объясняет наши предположения относительно существования субъективного времени человека: прошлого, настоящего и будущего одновременно (статическая концепция времени), относительно возможности бесконечного эволюционного развития; относительно детерминированности выбора траектории развития. А модель закрученных спиралей иллюстрирует динамический диалектический процесс развития самосознания человека в зависимости от изменения условий во времени и пространстве. Разнонаправленные спирали – прошлое и будущее (с различной частотой витков – временных циклов), субъективное и объективное время, пересекаются в момент реального настоящего – хронологического времени. Педагог (наблюдатель) (восходящая спираль) имеет свое индивидуальное ощущение времени, обусловленное возрастом, темпераментом, характером, полом, способностью к адаптации и самореализации во времени и пространстве и т. д. Образовательные процессы (нисходящая спираль) в разные периоды общественного развития имеют свои темпы и частоту развития (объективное время). Современный этап развития образования характеризуется процессами информатизации, компьютеризации, технологизации, изменением образовательных векторов («знаньева» парадигма меняется на развивающую, компетентностную, деятельностно-ориентированную, личностно-ориентированную). Частота циклов двух спиралей, как показывают результаты исследования (только 25% педагогов чувствуют себя комфортно в профессии), как правило, не совпадают, что ведет к личностным, профессиональным кризисам. Точки пересечения спиралей – пороги – точки выбора (полифуркации), становятся главнейшими реальными «событиями» в жизни человека, когда надо сделать выбор здесь и сейчас. Выбор приведет либо к гармонизации (не симметрии, а совпадению по частоте, ритму) субъективного и объективного времени, прошлого и настоящего, настоящего и будущего, принятию ситуации, нахождению компромисса, либо к полному расхождению. Осознанно сделанный выбор может полностью изменить траекторию дальнейшего профессионального развития, позволит уравновесить частоту событийных циклов. В любом случае, это приведет к этапу «преодоления себя» или обстоятельств. Исследователи в области синергетики считают, что из точки выбора (полифуркации) имеется как минимум семь возможных выходов, траекторий развития. Каждый выбор порождает новый вектор развития, новую «спираль» – своеобразный новый фрактал, который заполняется новыми смыслами расширяется или сужается (как у П. Скворцова), а возможно является переходом для новых образований.

Таким образом, жизнь, как длительность, может отмеряться количеством пройденных «порогов», точек выбора, а ее смысл измеряться качеством их преодоления – своеобразных экзаменов, тестирующий личность на способность к проявлению и утверждению жизненности, конкурентоспособности (В. И. Андреев). За каждым выбором следует период максимального напря-

жения, когда личность отстаивает свое право на индивидуальность у объективного времени.

Об осознанной оценке человеком времени писали: С. Л. Рубинштейн, Б. И. Цуканов, Д. Г. Элькин, П. Фресс, Ж. Пиаже. Почти все исследователи важнейшим механизмом осознания называют рефлексю. Достаточно ли просто дать оценку своего пути? Или важнее принять решение? Или все-таки важнее сделать первый шаг к изменению себя или обстоятельств? В каком соотношении находится личностная рефлексия и метарефлексия науки, истории, культуры?

В концепции метаобразования (непрерывного образовательного процесса) разработаны общие программные положения: а) в непрерывном образовании в разных формах должна найти отражение Современная Картина Мира (научная картина мира), как метарефлексия естественной науки, как экспертное знание в обобщенно-знаковой форме; б) на разных ступенях непрерывного образования должна быть представлена Современная Картина Жизни (окружающая реальная жизнь), отражающая в профессиональном самознании науки философско-методологический аспект познавательной и практической деятельности; в) стратегия будущего должна перефокусировать всю систему образования на скорость изменения окружающей среды; г) Философия Личности должна помогать человеку в процессе самоопределения, ориентируя его на общечеловеческие ценности, компетентность и профессионализм [7].

Интерпретируем концепцию в применении к нашему исследованию. Кризис в сознании современного педагога связан с ощущением серьезного отставания времени субъективного от времени объективного. Компетентный подход в образовании, как образовательная стратегия, предполагает изменение, прежде всего, мировидения и мотивов поведения педагога на основе экспертного знания и профессиональной компетенции.

1. Осознание Современной предметной Картины Мира должно произойти в процессе экспертизы педагогом своих предметных знаний, индивидуальной рефлексии в форме систематизации их в обобщенно-знаковой форме (создание понятийных кластеров; предметных глоссариев; выстраивание цепочек причинно-следственных связей; выявление ключевых закономерностей, действующих в предметных науках; построение предметных модульных программ). В процессе самостоятельной или групповой разработки предметных компетенций педагога должны освоить Современную Картину Жизни и под другим углом зрения посмотреть на предметную Картину Мира. Вычленение ключевых понятий, первоэлементов предметной Картины Мира, категорий, выявление закономерностей, позволят создать в сознании учителя единую, целостную, интегрированную картину Мира. Содержание традиционного образования мозаично, главное растворяется в частностях, дробится в темах, не систематизируется даже в сознании учителя, следовательно, и учеников.

2. Профессиональное осмысление педагогом самосознания науки в философско-методологическом аспекте познавательной и практической деятельности учащихся позволит вписать изучаемую науку в общее представление о современной Картине Жизни. Процесс осмысления происходит на этапе актуализации метацелей (мировоззренческих целей) и конкретных поурочных задач, в создании концепций изучения тем, моделировании и проектировании учебных занятий в контексте компетентностного (практико-ориентированного) подхода к обучению. Осознание закономерностей устройства и развития Картины Мира будут способствовать объяснению событий, происходящих в окружающей Картине Жизни, прогнозированию ситуаций.

3. Стратегия будущности реализуется в нашем контексте в создании интегрированных программ естественных, гуманитарных предметов, циклов точных наук; реализации принципов гуманизации и гуманитаризации в образовательном процессе; актуализации ценностных ориентаций, толерантности в проектировании и реализации воспитательных задач урока и т. д.

4. «Философия личности» педагога, независимо от возраста, должна формироваться в процессе его постоянного самоопределения, рефлексии, сознательного выбора траектории личностного развития, что является его ключевой профессиональной компетенцией.

Комплекс условий динамичного развития личности, на наш взгляд, должен быть представлен: сформированным диалектическим мышлением педагога, предполагающим осознание противоречий как органического целого; готовностью искать и находить «золотую середину» в решении любых проблемных ситуаций; полем выбора дальнейшей траектории развития; доступом к современным источникам информации; владением современными образовательными технологиями; высоким нравственным цензом.

Наша динамическая, диалектическая модель развития профессионального самосознания педагога опирается на синтез философского, естественного и гуманитарного знания, приводит концепцию в движение в пространстве и времени, обосновывая необходимость постоянной внутренней работы педагога в направлении деятельностного изменения своего профессионального самосознания о Картине Мира, детерминировании ее в Современную Картину Жизни. Точка полифуркации – выбора, преодоления себя или обстоятельств и выход на новую траекторию развития (самопорождение себя в новом качестве) позволит менять или корректировать Философию своей Личности, быть готовым к «непрерывному творческому саморазвитию, конкурентоспособности» [4].

Библиографический список

1. **Чижевский, А. Л.** Аэроны и жизнь. Беседы с Циолковским – М.: Мысль, 1999. – 686 с.
2. **Скворцов, Л. В.** Информационная культура и проблема метаобразования // Культурология: Дайджест – М.: ИНИОН РАН, 1999, № 3, с. 236

3. **Клочко, В. Е.** Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. Томск, 1998, Вып. 8–9. – С. 7–15.
4. **Андреев, В. И.** Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004.
5. **Сапогова, Е. Е.** Психология развития человека: Учебное пособие для студентов вузов / Е. Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
6. **Каган, М. С.** Метаморфозы бытия. К постановке вопроса. // Вопросы философии, 2001, № 6, с. 67
7. **Российская** цивилизация на Северном Кавказе: к постановке проблемы. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2001 – 266 с.

УДК 51(07)

Исмаилова Замина Назимовна

Аспирант кафедры ТиМОМиИ Дагестанского государственного педагогического университета, ami-76@mail.ru, Махачкала

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ АКТИВНОСТИ
ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

Ismaulova Zamina Nazimovna

The post-graduate student of faculty Technologies both techniques of training to mathematics and computer science of the Dagestan state pedagogical university, ami-76@mail.ru, Makhachkala

**USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES AS A MEANS
OF INCREASE OF ACTIVITY OF THE SCHOOLBOYS
AT LESSONS OF MATHEMATICS**

Проблема качественной подготовки учащихся к жизни в современном динамичном мире всегда была одной из наиболее актуальных в сфере школьного образования. Умение учиться не возникает само собой, как следствие дополнительных педагогических требований. Это результат серьезной работы не только педагогов, но и самих учащихся. Решение этой проблемы способны значительно облегчить компьютерные технологии. Анализ школьной практики показывает, что нередко использование средств активизации учебной деятельности не приводит к требуемому уровню активности учащихся. В одних случаях у школьников предварительно не сформирована потребность в конкретной учебно-познавательной деятельности, в других –

предлагаемое задание не учитывает реальных учебных возможностей учащихся, в третьих – не выделена четко цель деятельности и не осуществляется контроль за её ходом. В результате не достигается поставленная учителем учебно-воспитательная цель [4].

В этом случае, с одной стороны, необходимо выделить основные критерии, выполнение которых позволит повысить уровень активности школьников, а с другой стороны, организовать учебную деятельность на уроках с использованием компьютерных технологий, а это заметно усиливает интерес к самому предмету. Тем самым активность учебной деятельности школьников достигнет оптимального уровня. Использование компьютерных технологий на уроках математики как средства повышения активности старшеклассников требует внесения определённых корректив в организацию процесса обучения. Проанализируем условия, которые необходимо соблюдать для активизации учебной деятельности учащихся в условиях компьютерной поддержки учебного процесса на уроке математики.

Конструктивное формирование общеучебных умений требует знакомства с самыми различными способами обучения. Учеников следует побуждать к самостоятельности разнообразными способами, которые представляются наиболее подходящими и удачными. Важно помочь ученику сформировать свой собственный стиль обучения, в котором находит выражение его личность и который отвечает его потребностям. Это вытекает из того обстоятельства, что индивидуальные предпочтения и установки обуславливают способ учения. Ограниченные возможности контактов с учениками на уроке не позволяют учителю в полной мере помочь детям осознать свои предпочтения в выборе способов работы и выработать свой собственный продуктивный стиль учения. Правильно организованное использование компьютерных технологий предоставляет учителю существенную помощь, позволяя строить отношения с учениками на совершенно иной основе. Для многих педагогов характерна ограничительная реакция на компьютер, подчеркивающая «орудийность» этого технического изделия. По мнению академика А. П. Ершова [1] опыт применения электронной вычислительной техники позволяет дать своеобразную «формулу компьютера», т. е. перечисление его наиболее продуктивных свойств: доступность, производительность, универсальность, программируемость, адаптируемость, развиваемость, сочетаемость, глобальность, идеальность. Анализируя же результаты использования компьютерных технологий при изучении математики можно выделить следующее:

- стимулируется активность учащихся;
- ярче проявляется индивидуализация учебного процесса при сохранении его целостности;
- подход учащихся к учебному процессу становится более деятельным;
- появляется возможность систематизировать контроль учебного процесса на всех этапах урока;
- учащиеся более осознанно относятся к учебному процессу, повышается их интеллектуальный и логический уровень;

– появляется возможность увеличить объем учебной информации за счет экономии учебного времени.

Весьма важной является при таком обучении ориентация на формирование активной учебной деятельности. С учетом их возрастных особенностей, способностей и специфики профильной дифференциации использование компьютерных технологий на уроках математики позволяет выработать такие основные общеучебные навыки, как:

- умение воспринимать и воспроизводить полученные знания;
- планирование и постановка целей;
- повторение и подготовка к проверочным и контрольным работам;
- ведение записей;
- самопознание и формирование мотива достижения цели;
- самооценка собственной работы.

Практически организация учебного процесса с использованием компьютерных технологий обеспечивает формирование мотива деятельности:

- формирование познавательной потребности;
- воспитание стойких познавательных интересов.

Здесь важно ориентироваться на определённые критерии. А именно:

1. Увлеченность изучением нового материала на уроке: фактами, сведениями; вопросами по фактам, сведениям, но с привлечением практического применения; этими, же вопросами, но с привлечением теоретических обоснований; увлечение познанием закономерностей явлений и процессов. Возможности компьютерных технологий обеспечивают выполнение такого критерия.

2. Занятие по предмету в свободное время: электронный вариант учебного материала как теоретического, так и практического (в виде тренажёра).

3. Отрицательная реакция на перерыв в познавательной деятельности: на отсутствие в учебном материале сведений занимательного характера; на отсутствие в учебном материале сведений по интересующему разделу; на отсутствие в учебном материале возможностей теоретического поиска. Именно возможности информационных и коммуникационных технологий обеспечивают выполнение такого критерия.

4. Выбор заданий и упражнений, обеспечивающий разный характер деятельности: репродуктивный; сравнительный; поисковый. Хорошо реализован этот критерий в компьютерных обучающих программах.

5. Стремление к выполнению заданий необязательного характера: связанных с наблюдениями, поисками практических примеров; связанных с углублением теоретического материала.

6. Поиск вопросов, выходящих за рамки содержания программы: расширяющие знания фактического материала; уточняющие те или иные понятия по интересующей теме; углубляющие теоретические представления. Посещение электронных библиотек, Интернет.

7. Активность при решении учебных задач: выполнение упражнений, не требующих длительного теоретического поиска; активность при решении

задач по интересующей теме; активность при решении обобщенных задач на доказательство.

Такая система критериев с компьютерной поддержкой позволяет достигнуть оптимального уровня формирования познавательной потребности у учащихся. Анализ опыта и теоретические исследования показывают, что в воспитании познавательной потребности ведущую роль играет учитель. Его личность, знания, отношение к делу и ученикам, методическое мастерство – все это во многом определяет успех в формировании интереса школьников к знаниям. Однако одновременно и в сочетании с этим действуют и другие факторы: содержание знаний, уровень развития учащихся, их личная направленность, средства обучения.

Повышение активности учебной деятельности учащихся обеспечивается постоянным интересом к знаниям и самому процессу познания. Компьютерная поддержка учебного процесса на уроке математики создает условие, при котором внутренние усилия школьников совпадают с внешними воздействиями учителя, что и обеспечивает оптимальный уровень активности.

Успешное формирование системы знаний основывается на самоуправлении процессом учения:

- формирование интеллектуальных умений, связанных с переработкой усваиваемой информации;
- формирование умений осуществлять планирование, самоорганизацию и самоконтроль в процессе учения.

Активность в учебной деятельности тесно связана с наличием у школьников таких общих учебных умений, как умение планировать предстоящую работу, рационально организовывать её выполнение, осуществлять самоконтроль и работать в определённом темпе. Наиболее значимыми для самоуправления учением являются планирование и самоконтроль. Вместе с тем нельзя упустить цель включить каждого школьника в процесс активного учения:

- осуществление индивидуального подхода в условиях коллективной работы;
- осуществление контроля за ходом учебно-познавательной деятельности учащихся.

В школьной практике накопилось много оправдавших себя приёмов контроля за ходом учения школьников (например, сигнальные карточки, вопросы тестового характера, ответы на которые проверяются учителем с помощью дешифратора, и много другое). Однако в реализации этого условия, как известно, имеются немалые трудности, связанные, прежде всего с большой наполняемостью классов и т. д. Компьютерные программные средства полностью способны реализовать в себе имеющиеся приёмы контроля. Все рассмотренные условия повышения активности учебной деятельности учащихся на уроках математики с использованием компьютерных технологий должны реализоваться в комплексе. Только в этом случае будет обеспечено практическое претворение основного дидактического требования: взаимо-

связи деятельности учителя и учащихся, направленной на достижение учебно-познавательных целей.

Таким образом, при использовании компьютерных технологий в учебной деятельности старшеклассников общеобразовательных школ осуществляется более гибкое управление деятельностью учащихся, полнее учитываются их индивидуальные особенности. Причем компьютерные технологии обеспечивают взаимосвязь деятельности учителя и деятельности ученика, выступают в роле средств активизации учебной деятельности учащихся.

Экспериментальные исследования по внедрению компьютерных технологий на уроках математики показали, что активность учащихся существенно выше, чем на уроках с традиционным подходом. Так, например, успеваемость учащихся экспериментальной группы на 15% выше, чем в контрольной группе.

Библиографический список

1. **Ершов, А. П.** Компьютеризация школы и математическое образование // Математика в школе. [Текст] / А. П. Ершов – 1989. – № 1. – С. 14 – 31.
2. **Мехтиев, М. Г.** Компьютер на уроке математики. [Текст] / М. Г. Мехтиев – Махачкала: Издательство НИИ педагогики, 2001. – 168 с.
3. **Хвостенко, Е. Е.** Методические аспекты преподавания геометрии в условиях информатизации образования. [Текст] / Е. Е. Хвостенко – Геометрия «в целом». Преподавание геометрии в вузе и школе: Материалы Всерос. науч.-метод. конф., 23–26 сент. 2004 г. – Великий Новгород, 2004.
4. **Шамова, Т. И.** Активизация учения школьников. [Текст] / Т. И. Шамова – М.: Знание, 1979. – С. 26.

Сосновских Наталья Викторовна

Педагог-психолог МОУ СОШ № 73 г. Ульяновска; соискатель кафедры педагогики и психологии Ульяновского ИПКПРО, sosnovckix@mail.ru, Ульяновск

**ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА РАЗВИТИЕ
ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЯ**

Sosnovsky Natalia Viktorovna

Teacher – the psychologist, municipal educational establishment «Average general education school of № 73» of Ulyanovsk city; applicant faculty of pedagogy and psychology of Ulyanovsky IPKPRO; sosnovckix@mail.ru, Ulyanovsk

**THE IMPACT OF THE PERSON-CENTERED INTERACTIONS
ON THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF PUPILS**

Современная российская школа в настоящий момент находится в сложном периоде поиска и обретения нового смысла существования, без достижения которого невозможно исполнение ее функций как ведущего инструмента образования. В настоящее время осуществление личностно ориентированного подхода к образованию сделало насущной потребностью изменения сознания и мировоззрения как учителя, так и ученика.

Специфика личностно ориентированного обучения заключается, прежде всего, в том, что усваиваемые знания и способы деятельности являются не самоцелью, а средством, условием реализации не только личностных потребностей, но и общего развития учащихся.

Приоритетными к развитию и к изучению в процессе личностно ориентированного взаимодействия на уроке мы выделяем такие личностные характеристики учащихся, как субъектность (субъектная позиция) в образовательном процессе, мотивация к достижению успеха, принятие гуманистических ценностей, стремление к самоактуализации.

Для изучения динамики развития названных личностных качеств под влиянием личностно ориентированного взаимодействия был сформирован комплект диагностических методик.

1. Анкета «Субъектность учащихся в образовательном процессе» для учащихся 8–11 классов направлена на выявление позиции школьника в учебной деятельности, степени его активности и ответственности в ходе освоения учебного материала, его социальной роли в учебном процессе, степени осознанности собственных действий и самостоятельности [2].

2. Опросник А. А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи» для учащихся 8–11 классов применяется для определения выраженности у учащихся мотивационного полюса – на успех или на неудачу, для выявления изменений

в развитии обеих тенденций по мере утверждения в образовательном процессе личностно ориентированного взаимодействия [4].

3. Методика «Ценности образования», позволяет выявить уровень сформированности у учащихся гуманистических ценностных ориентаций, таких как «Познание», «Личность», «Общественно полезная деятельность», «Ответственность» [3].

4. Модифицированный вариант «Самоактуализационного теста» для изучения стремления учащихся к самоактуализации личности [2].

Исследование осуществлялось на выборке учащихся 8, 9-х классов на протяжении трех лет. В опросе участвовало 54 человека экспериментальных классов и 47 человек контрольных классов городской общеобразовательной школы.

Целью нашего исследования являлось – проследить динамику развития личностных качеств учащихся экспериментальных классов в течение последующих трех лет в сравнении с контрольными классами, что позволит наблюдать в процессе исследования картину возрастных изменений под влиянием личностно ориентированного взаимодействия на уроке. Выбор экспериментальных классов определялся ведущим фактором – наличием в данных классах педагогов, участвующих в опытно-экспериментальной работе, заключалась в целенаправленной реализации ориентированного подхода в педагогической деятельности. А в контрольных классах преобладали педагоги, работающие по традиционной системе обучения, не включавшие в учебный процесс приемы и способы личностно ориентированного взаимодействия.

Рассмотрим динамику развития личностных качеств учащихся в личностно ориентированном учебном процессе.

Субъектность. Важной педагогической задачей личностно ориентированного образования является развитие субъектности школьника в процессе учебной деятельности. При создании необходимых педагогических условий развивается субъектная позиция учащегося, которая выражается во внутренней активности (переживании своей причастности к процессу образовывания себя); осознании того, что результат в учебной деятельности, зависит от степени личностных усилий, интеллектуальной включенности в предлагаемый материал; также во внешней активности (выражение своего мнения по поводу обсуждаемой проблемы, обращение к учителю с вопросами и уточнениями, внесение предложений по организации учебного процесса и другое).

Диагностика субъектной позиции учеников в экспериментальных и в контрольных классах указывает на разную динамику в развитии данного личностного качества. В экспериментальных классах наблюдается увеличение количества учащихся, имеющих высокий уровень развития данного качества с 9% до 21%, за счет снижения среднего уровня, а также уменьшения количества учащихся с низким уровнем развития. В контрольных классах количество учащихся, имеющих высокий уровень субъектности, по сравнению с первым замером снижается на 7%, количество учащихся со средним уровнем развития остается без изменений, а с низким увеличивается на 13% (рис. 1).

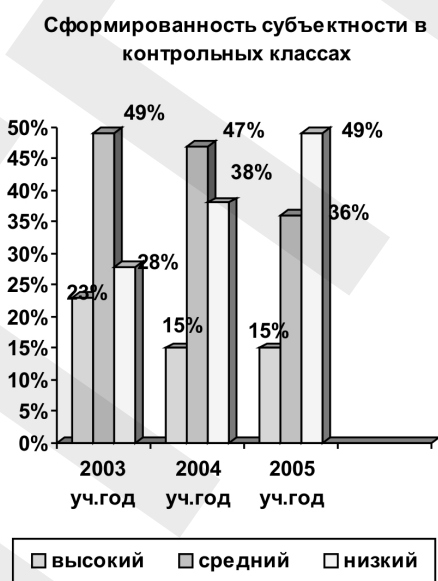
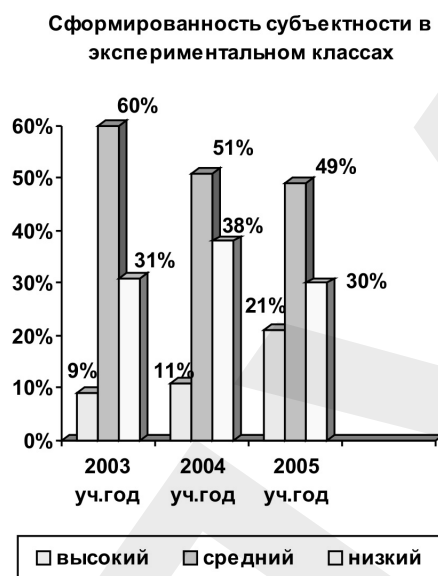


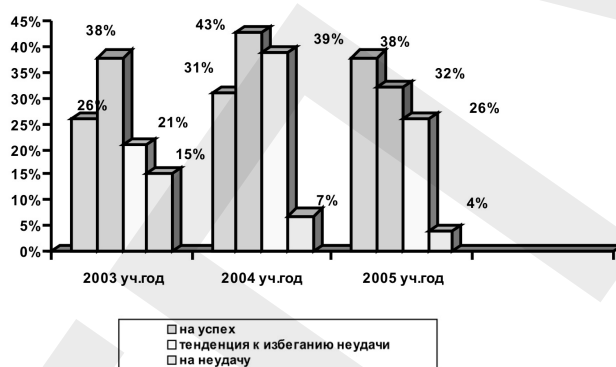
Рис. 1. Развитие субъектной позиции

Таким образом, развитие данного качества идет наиболее успешно в экспериментальных классах. Учащиеся экспериментальных классов проявляют большую самостоятельность в освоении учебной деятельности, значительно ориентированы на выполнение различных видов самостоятельных работ.

Мотивация достижения успеха. В ходе лично ориентированного взаимодействия особое внимание обращается на формирование мотивации достижения успеха как одного из ядерных свойств личности.

Результаты всех трех замеров, представленные в диаграммах (рис. 2), характеризуют не только образовательную, но и возрастную динамику развития мотивации учащихся, как экспериментальных классов, так и контрольных. По мере внедрения в образовательный процесс лично ориентированного взаимодействия идет увеличение количества учащихся в экспериментальных классах с 26% до 38% со стремлением к достижению успеха. В контрольных классах отмечается увеличение количества учащихся, мотивированных на неудачу на 5%, что указывает на недостаточное внимание педагогов развитию данного личностного качества.

Развитие мотивации достижения успеха в экспериментальных классах



Развитие мотивации достижения успеха в контрольных классах

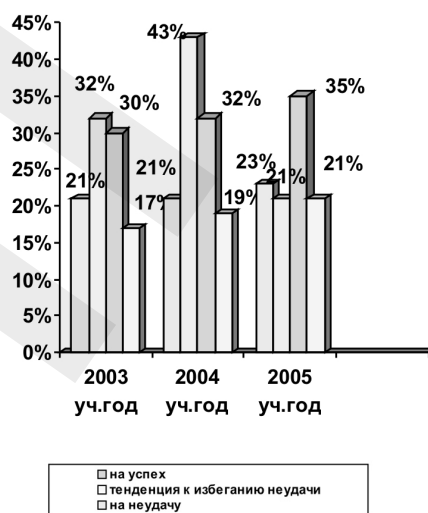


Рис. 2. Развитие мотивации достижения успеха

Принятие гуманистических ценностей. Важным свидетельством успешности личностно ориентированного взаимодействия на уроке следует считать позитивную динамику в формировании у учащихся гуманистических ценностей, которые направлены на признание уникальности каждого человека и утверждение толерантности. Именно от системы ценностей, которая формируется у ребенка, во многом зависит реализация потенциала личностного развития. В процессе преподавания любого учебного предмета педагогом могут быть созданы условия для развития определенных ценностных ориентаций, способствующих осмыслению учеником обучения.

Динамику развития гуманистических ценностей рассмотрим по исследованию таких ценностных ориентаций как «Познание», «Личность», «Общественно полезная деятельность», «Ответственность».

Анализируя результаты диагностики ценности «Познание», отмечаем, что количество учащихся в экспериментальных и контрольных классах, имеющих высокий уровень развития данного качества, на протяжении трех замеров увеличивается от 20 до 28%, что указывает на развитие потребности учащихся в познании (рис. 3). У таких учащихся процесс познания вызывает позитивные эмоции, познавательная деятельность приносит им удовольствие и наделена важным жизненным смыслом, восприятие знания является ценностью. Средний же уровень выше представлен в контрольных классах, где наблюдается рост количества учащихся со средним уровнем ценности познания. Низкий уровень ценности познания достаточно высок, следовательно полного осознанного самоопределения по отношению к этой ценности у учащихся не произошло.

К сожалению, потребность в познании у большинства учащихся остается невысокой. Учащиеся стараются избегать ситуаций, которые требуют от них приложения каких-либо усилий для решения познавательных задач или освоения новых способов учебной деятельности.

Ценность «Личность» представлена в нашем исследовании в двух аспектах – «Я – ценность» и «Другой – ценность» (рис. 4, Рис.5). Результаты диагностики указывают на трудности формирования позитивного отношения к себе и принятия собственной личности как ценности.

В развитии у учащихся позиции «Другой – ценность» отметим позитивные изменения как в экспериментальных, так и в контрольных классах. Первоначально у учащихся этих классов наблюдался незначительный спад в принятии значимости межличностного взаимодействия и достижения успешности в социальной адаптации. Затем в ходе экспериментальной работы удалось достичь достаточно четкого признания ценности и значимости другого человека. Однако сохраняется значительное количество учащихся с низким уровнем сформированности ценности личности, что указывает на необходимость более качественного освоения педагогами стратегии личностно ориентированного обучения.

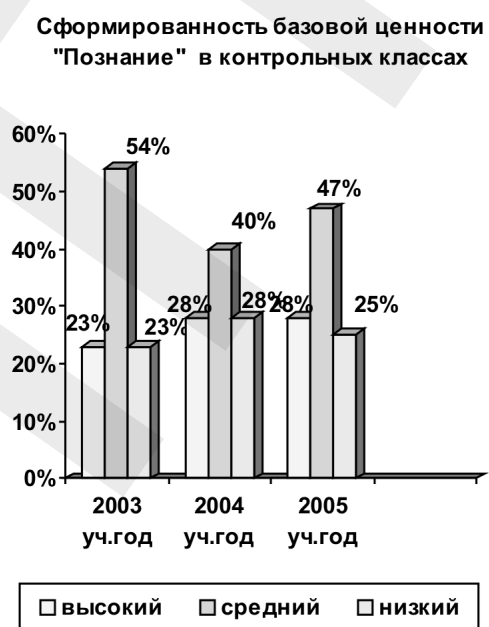
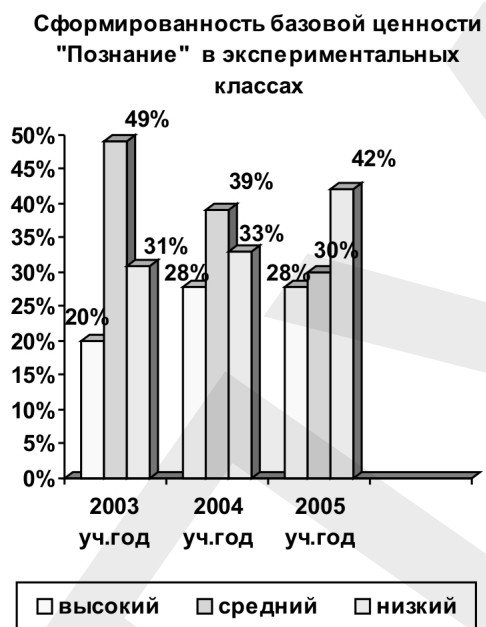
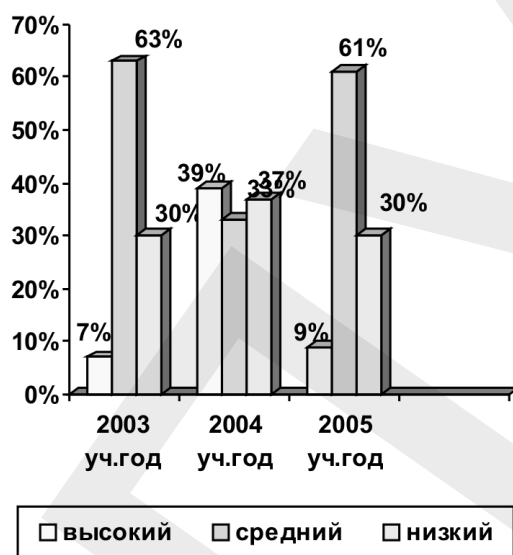


Рис. 3. Сформированность ценности «Познание»

**Сформированность базовой ценности
"Я-ценность" в экспериментальных
классах**



**Сформированность базовой ценности
"Я-ценность" в контрольных классах**

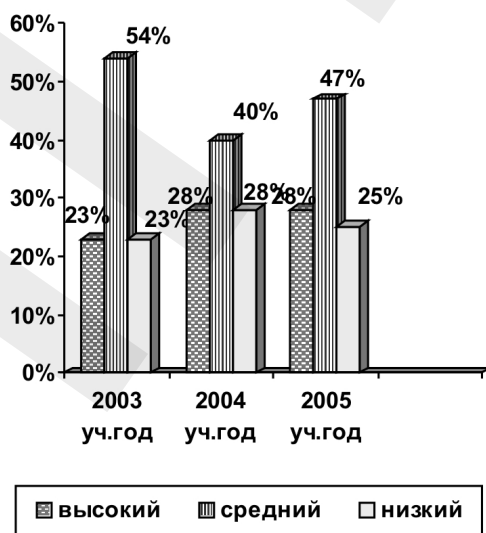


Рис. 4. Сформированность ценности «Личность» («Я – ценность»)

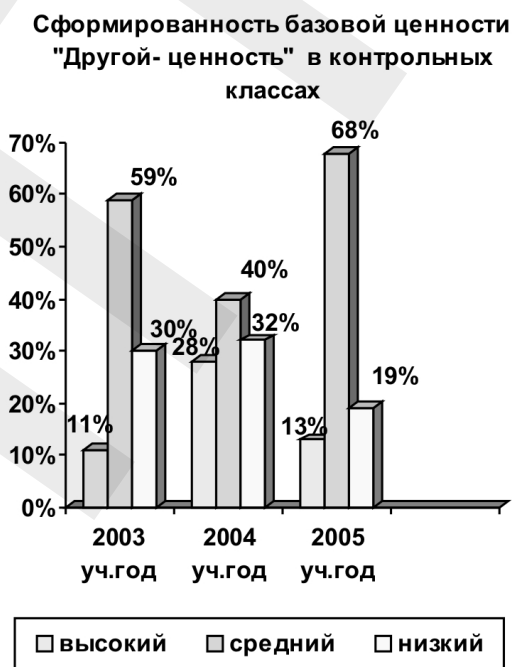


Рис. 5. Сформированность ценности «Личность» («Другой – ценность»)



Рис. 6. Сформированность ценности «Общественно полезная деятельность»

Позитивная динамика в экспериментальных классах отмечена по формированию ценности «Общественно полезная деятельность» (рис. 6). Однако, недостаточно представлен высокий уровень этой характеристики, существенно преобладает средний уровень сформированности названной ценности. Скорее это свидетельствует о том, что у учащихся экспериментальных классов в достаточной степени сформировалась значимость общественно полезной деятельности как личностной ценности, они понимают её важность, готовы посвятить ей некоторую часть своего времени, но не всегда это выходит на уровень их личностной инициативы и самостоятельности.

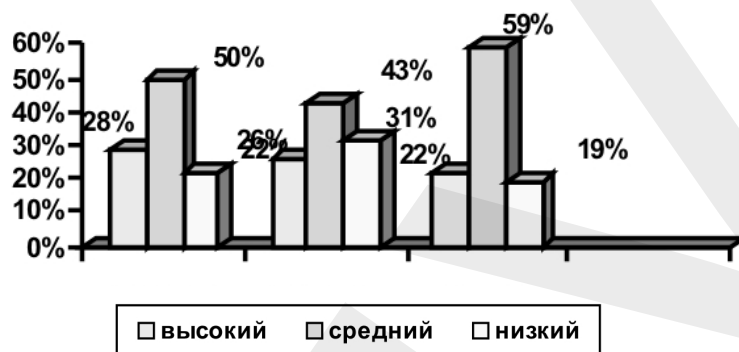
Проводя сравнительный анализ результатов по ценности «Ответственность» (рис. 7), отметим, что некоторые позитивные результаты получены в экспериментальных классах, где наблюдается увеличение количества учащихся, имеющих высокий и средний уровень развития данной ценности и уменьшение количества учащихся с низким уровнем по сравнению с результатами контрольных классов, где практически полученные результаты остались без изменений. Учащиеся экспериментальных классов признают ответственность в качестве базовой составляющей самоактуализирующейся личности, чувствуют ответственность за то, что случается с ними в их жизни, испытывают потребность в обосновании и объяснении совершаемых ими действий; стремятся анализировать свои поступки и считают, что самоанализ является важным жизненным актом любого человека.

Однако, педагогическая задача по содействию ценностной определенности учащихся в экспериментальных классах на протяжении трехлетнего эксперимента не была полностью решена педагогами-экспериментаторами. Как было отмечено, учащиеся экспериментальных классов, показали недостаточную сформированность ценностей «Познание», «Я – ценность» по сравнению с учащимися контрольных классов. В данных классах не произошло полного принятия знаний как ценности, слабо сформировано стремление к организации своей познавательной деятельности, а также недостаточно сформированным является осознание себя как индивидуальности, уверенность в своих силах и личностном потенциале. Но в тоже время не стоит забывать об успешности в развитии таких ценностей, как «Другой – ценность», «Общественно полезная деятельность», «Ответственность».

Следует признать сложность формирования названных ценностных ориентаций школьников и необходимость развития компетентности педагогов в решении этой проблемы.

Стремление к самоактуализации. Выраженность стремления личности к самоактуализации является значимым показателем личностного развития. Направленность личностно ориентированного взаимодействия на формирование этого стремления и повышение уровня самоактуализации за время обучения в школе обеспечивается осознанными, целенаправленными усилиями педагогов, поскольку стремление учащихся может сдерживаться наличием страха самовыражения и многими другими комплексами. В учебном процессе должны создаваться благоприятные социально-психологические условия для развития данного качества.

**Сформированность базовой ценности
"Ответственность" в экспериментальных
классах**



**Сформированность базовой ценности
"Ответственность" в контрольных классах**



Рис. 7. Сформированность ценности «Ответственность»

Динамика в формировании стремления к самоактуализации изучалась по шкалам «Познавательная потребность», «Креативность», «Самопринятие», «Самоуважение» Самоактуализационного теста [1]. Обобщенные результаты представлены на рис. 8 и свидетельствуют о качественном изменении как в экспериментальной, так и в контрольной группе.

Таким образом, подводя итоги экспериментальной работы по обеспечению личностно ориентированного взаимодействия, мы пришли к следующим выводам:

1. Особого внимания и усилий педагогов требуют такие личностные качества учеников как субъектная позиция, мотивация к достижению успеха. Новые методы, приёмы и способы взаимодействия с учащимися в рамках личностно ориентированного обучения должны получить приоритетное внимание в профессиональной деятельности учителей.

2. При формировании гуманистических ценностных ориентаций, особое внимание следует обратить на развитие ценностей «Познание» и «Я – ценность» за счет «трансляции» учителем данных ценностей в ходе межличностного взаимодействия в процессе коммуникации, а также посредством включения и встраивания учащихся в образовательный процесс через информационное поле, заданное учителем.

3. Создание условий для развития у школьников стремления к самоактуализации требует особых усилий педагогов. Акцентировать внимание следует на активизации учащихся познавательной потребности, креативности, самопринятия, самоуважения. Стремление человека к возможности более полного выявления и развития своих личностных возможностей, укрепляется в процессе актуализации личностного потенциала.

Развитие личностных качеств учащихся старших классов в процессе личностно ориентированного взаимодействия на уроке в целом оказалось успешным. В ходе реализации данной диагностической программы в течение трех лет к исследованию были привлечены и учащиеся 5–7 классов, у которых субъектная позиция, мотивация достижения успеха, ценности образования. Но в возрастной параллели 8–11 классов педагогические воздействия педагогов-экспериментаторов оказались более эффективными. На наш взгляд, это связано с:

- большей психической зрелостью, которая позволяет старшеклассникам в известной мере быть способными к самостоятельной учебной деятельности, к взаимодействию, как с педагогами, так и с учащимися;
- формированием самосознания, когда у старшеклассников возникает необходимость оценить особенности своей личности с учетом своих жизненных устремлений. На этой основе усиливается не только потребность в саморазвитии отдельных положительных черт и свойств, но и оформляется целостность личности. И здесь крайне важна роль учителя, который своим педагогическим мастерством в процессе личностно ориентированного обучения влияет на сознание.

Проведенное нами исследование не претендует на исчерпывающее рассмотрение проблемы развития личностных качеств под влиянием личностно ориентированного взаимодействия на уроке. К перспективным направлениям в этой области можно отнести изучение образовательной среды с точки зрения возможностей, которые она предоставляет для обучения и личностного развития учащихся, определения новых психолого-педагогических стратегий и разработки новых программ развития личностных качеств учащихся в процессе личностно ориентированного взаимодействия на уроке.



Рис. 8. Сформированность стремления к самоактуализации

Библиографический список

1. **Гозман, Л. Я.** Самоактуализационный тест. [Текст] / Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская. – М., 1995.
2. **Личностно-ориентированный урок: Конструирование и диагностика** [Текст] / под ред. М. И. Лукьяновой. – М.: Изд-во Педагогический поиск, 2006.
3. **Лукьянова, М. И.** Психолого-педагогические показатели деятельности школы: теория и практика: методическое пособие [Текст] / М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 210 с.
4. **Реан, А. А.** Психология изучения личности: учебное пособие [Текст] / А. А. Реан. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999.

РАЗДЕЛ VI
**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

УДК 159.922.4 (470.56):37.01

Голуб Евгения Викторовна

Соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, старший преподаватель кафедры социологии и социальной работы Оренбургского государственного аграрного университета, golubevgeniy@rambler.ru, Оренбург

Паина Людмила Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социологии и социальной работы Оренбургского государственного аграрного университета, Li_pine@mail.ru, Оренбург

**ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПОДРОСТКОВ
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ)**

Golub Evgeniya Viktorovna

Researcher, Orenburg State Agrurial University, golubevgeniy@rambler.ru, Orenburg

Pine Lidmila Ivanovna

Post-graduate student researcher, Orenburg State Agrurial University, Li_pine@mail.ru, Orenburg

**ETHNIC IDENTITY OF TEENAGERS
AS THE PEDAGOGICAL PHENOMENON
(ON A MATERIAL OF THE ORENBURG REGION)**

В настоящее время в России, так же как и во всем мире, сосуществует две противоположные тенденции развития культурного пространства: с одной стороны – глобализация, с другой – дифференциация культурного пространства, выражающиеся в формировании этнического самосознания. Социальные изменения рубежа XX–XXI вв. во многом трансформировали природу этничности, что привело одновременно к затуханию, и, напротив, к актуализации этнических процессов. Это явление нередко называют «этническим парадоксом современности» [9, с. 18].

С учетом новых социокультурных реалий мировая педагогическая мысль разрабатывает соответствующую образовательную стратегию. Задача подготовки молодежи к жизни в полиэтничном пространстве в документах ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы названа в числе приоритетных. Доклад международной комиссии ЮНЕСКО о глобальных стратегиях образования в XXI в., подчеркивает, что одна из важнейших функций школы – научить

людей жить вместе. В этих целях образование, во-первых, должно способствовать осознанию человеком своих корней, во-вторых, способствовать определению места, которое он занимает в мире, в-третьих, призвано привить ему уважение к другим культурам [6].

В общеобразовательных школах дополнительные курсы и факультативы по изучению иностранного языка нацелены преимущественно на углубленное изучение дисциплин федерального компонента, а это, в основном, европейские языки и культура стран изучаемого языка. В то время как знания о «своей» недостаточны, что способствует, по мнению О. В. Черновой формированию «комплекса неполноценности» в отношении своей страны и культуры [12].

Современные условия жизни подтверждают, что одной из самых уязвимых сфер человеческих взаимоотношений в трансформирующемся поликультурном обществе является этничность, этническая идентичность.

В этнопсихологическом словаре под редакцией В. Г. Крысько, этническая идентичность (этничность) – эмоционально-когнитивный процесс объединения субъектом себя с другими представителями одной с ним этнической группы, а также его позитивное ценностное отношение к истории, культуре, национальным традициям и обычаям своего народа, к его идеалам, чувствам и интересам, фольклору и языку, территории проживания этноса и его государственности [14].

Этнопсихолог Т. Г. Стефаненко выделяет в структуре этнической идентичности два компонента: когнитивный и аффективный. А. Х. Гаджиев называет три компонента: познавательный, эмоциональный и волевой [3].

Мы не расширяем данную категорию и включаем в этническую идентичность два основных компонента – когнитивный (знания, представления об особенностях собственной группы) и аффективный (переживание своего тождества с одной этнической общностью и отделения от других, значимость членства в ней).

Элементарное представление об этнической принадлежности и её осознание возникает уже в раннем детстве и продолжается на протяжении всего развития индивида. Однако осознание собственной этнической идентичности получает своё развитие в подростковом возрасте, на что указывает Дж. Фанни [15]. Это происходит в силу известных возрастных психофизиологических особенностей, когда вопросы идентичности приобретают жизненно-важное значение. Согласно мнению Г. У. Солдатовой «на современном этапе этническая принадлежность по значимости называется вслед за категориями частной жизни, смыкаясь с базовыми принадлежностями (семейной, половой, профессиональной, возрастной) – главными опорами адаптации и выживания в кризисные периоды развития общества» [10, с. 14], что подтверждает необходимость усиления внимания педагогов к проблеме этнической идентичности.

Нарушения этнической идентичности могут обуславливать появление напряженности, конфликтности. Обретение человеком целостной этничес-

кой идентичности обуславливают его психическое созревание, способствует повышению степени адаптации к социокультурной среде [2].

Исследователь З. В. Сикевич считает, что «в кризисной, нестабильной ситуации значимость этнической идентичности повышается, а в период социальной устойчивости замирает, уступая свое место другим социальным характеристикам» [9, с. 18]. Речь не идет о наличии или отсутствии этнической идентичности, а о степени ее интенсивности, напряженности. По мнению З. В. Сикевич, этническая идентичность константная категория, но «интенсивность ее переживания изменяется под воздействием внешних социальных воздействий» [9, с. 19]. В ситуациях социальных изменений этническая идентичность становится «единственной константой, противодействующей социопатии и фрустрации» [9, с. 20]. В этом ее защитная функция.

Ситуации этноконфликтов, развивающиеся на фоне этнонационализма, достаточно подробно освещаются в социальной литературе. Однако, причинно-следственные закономерности формирования этнической идентичности толерантных полиэтнических территорий описываются как в социальной, так и в психолого-педагогической литературе, намного реже. Вместе с тем, опыт формирования этнической идентичности, способствующий развитию толерантных отношений между народностями в полиэтнической Оренбургской области может служить важным примером для других регионов страны.

Министр образования Оренбургской области в 2007 г. А. В. Ковалев, отмечает, что «формирование и развитие системы этнокультурного образования в условиях многонационального Оренбуржья является приоритетным направлением деятельности министерства образования» [5, с. 19].

Хотя Оренбургская область сохранила свой статус благополучного региона в плане межнациональных отношений, происходящие в нашей стране экономические, политические и социальные события в последнее время обострили социальное противоречие «между потребностью этносов изучать родную культуру и отсутствием системы образовательных институтов с квалифицированными кадрами, способных удовлетворить ее» [7].

В нашей многонациональной стране и в Оренбургской области в частности, сохраняется актуальность образовательной задачи по воспитанию человека, способного не только сохранять свой язык, культуру, традиции своего народа, но и признавать право каждого этноса на самобытность, с пониманием относиться к национальным особенностям, уважать культурные ценности других народов, соблюдать общечеловеческие нормы поведения.

С целью подтверждения взаимосвязи этнической идентичности подростков с местом проживания и полиэтничностью социальной среды, нами проведено эмпирическое исследование в Соль-Илецке – приграничном с Казахстаном городе Оренбургской области, в городе Оренбурге и городе Бузулуке Оренбургской области. В опросе приняли участия подростки средних обра-

зовательных учреждений: школы и техникум гидромелиорации. Всего было опрошено 205 человек, учащиеся в возрасте 14–16 лет. Этническую принадлежность подростки определяли сами. В Соль-Илецкой средней школе 70% составляют казахи и татары, 20% – русские, 10% свою национальность не указали. В средней школе № 52 города Оренбурга – 80% составляют русские и в техникуме города Бузулука – 90% указали свою этническую принадлежность как русские. Согласно проведенному опросу только Соль-Илецкая средняя школа имеет многонациональный состав учащихся. По утверждению педагогического состава школы, подростки этнотолерантны, конфликтов на национальной почве не бывает. Учебный процесс в исследуемых образовательных учреждениях не несет этнического акцента.

Исследователи Г. У. Солдатова, А. П. Садохин выделяют семь типов этнической идентичности. Мы использовали методическую разработку Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжова «Типы этнической идентичности», которая позволяет диагностировать типы этнической идентичности исследуемых подростков, такие как: этнонигилизм, этническая индифферентность, норма, этноэгоизм, этноизоляция, этнофанатизм, амбивалентная этничность [11].

Первоначально был проведен опросник Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжова «Типы этнической идентичности», где мы определили, в зависимости от суммы набранных испытуемыми баллов, выраженность доминирующего типа этнической идентичности. Положительная этническая идентичность у подростков приграничного района 80,2%, а у подростков областного центра лишь 60,4%, у учащихся г. Бузулука – 58%. Показатель этнической индифферентности у подростков Соль-Илецка ниже, чем у ребят города Оренбурга (соответственно 7,5% и 10,2%). Это говорит о том, что этническая идентичность имеет характер нормы и свойственна подавляющему большинству как городских областных, так и ребят приграничного района и неприграничного районного города, но степень выраженности выше у подростков приграничного района.

Несмотря на то, что во всех образовательных учреждениях отсутствует этнический компонент, у подростков приграничного района более выражена позитивная этническая идентичность, чем у подростков областного центра и г. Бузулука.

Размывание этнической идентичности (этническая индифферентность), проявляющееся в неопределённости этнической принадлежности превалирует у ребят города Оренбурга, а этнофанатизм присутствует только у подростков города Бузулука – 20%, что является тревожным фактором.

В структуру этнической идентичности входит когнитивный компонент (этническая осведомленность, включающая знания об этнических группах, своих и чужих, их истории и традициях). Методика В. Н. Гурова выясняет когнитивные представления подростков об этнической культуре своего народа, фиксирует чувство принадлежности к своему народу, определяет характер межэтнических отношений [13], и мы использовали опросник этого автора в своем исследовании.

Показателями этнической идентичности, помимо использования в общении национального языка, знаний об историческом прошлом, осознание принадлежности к своему этносу, является культурная вовлеченность.

Л. Н. Бережнова называет этнокультурные традиции элементами социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах, классах и социальных группах в течение длительного времени [1]. «Традиция (от лат. traditio) – передача, предание – элементы культурного и социального наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных социальных группах в течение длительного времени» [14]. В качестве традиции выступают обычаи, обряды, ценности, нормы поведения. Традиции – это своеобразный способ накопления социального опыта людей, а также условие развития человеческой культуры. А. П. Садохин определяет этническую культуру как «совокупность культурных элементов и структур, обладающих этнической спецификой и выполняющих этнодифференцирующую функцию» [8]. Именно культура и традиции, формируют этническую идентичность.

Таблица 1

Отношение к традициям своего народа, %

Соблюдаете ли вы традиции своего народа?	Оренбург	Соль-Илецк	Бузулук
Да	28	34	24
Иногда	52	62,2	60
Очень редко	20	3,8	16

Анализируя данные, представленные в табл. 1, мы делаем вывод, что традиции для подростков, которые выбирают ответ «иногда» и «очень редко» обеспечивают лишь специфический способ выражения индивидуальных свойств, как отмечает З. В. Сикевич, что «человек не фокусирует традиции, и они растворяются в некоем автоматизме привычных для него действий» [9].

Таблица 2

Отношение к культуре других народов, %

Испытываете ли вы интерес к культуре других народов?	Да	Нет	Не знаю
Оренбург	66,5	15,5	20
Соль-Илецк	73,4	11,8	14,8
Бузулук	62	18	20

О сформированности этнического самосознания говорит и отношение подростков к культуре своего и чужого народа. На вопрос: хотите ли вы знать культуру своего народа? 90% респондентов ответили положительно.

Интерес же к культуре других народов, если посмотреть табл. 2, можно увидеть, что все подростки испытывают интерес к культуре других народов, но в разной степени. Так подростки Соль-Илецкой средней школы, где ярко выраженное этническое разнообразие, более заинтересованы в познаниях чужой культуры.

Таблица 3

Информированность о культуре других народов, %

Назовите источники информации о культуре других народов	СМИ	Родители	Литература на этнические темы	Школа
Оренбург	42,2	39,8	10	8
Соль-Илецк	27,5	23,7	12,5	10
Бузулук	40	16	14	10

Как мы видим по табл. 3, источниками информации о культурах разных народов подростки берут чаще в средствах массовой информации, а школа играет наименьшую роль. Следовательно, данные свидетельствуют о недостаточной работе системы образования по формированию этнического самосознания молодого поколения, несмотря на то, что в Концепции [4] этнокультурного образования указано о необходимости сохранения этнокультурной идентичности личности с одновременным освоением ценностей мировой культуры.

С другой стороны подростки являются той аудиторией, которая откликается на усилия воспитателей по формированию позитивного отношения к своей этнической идентичности. Ребята указывают, что хотели бы больше знать о традициях, обычаях своего народа. Развитие у подростков чувства самоуважения, удовлетворённости своей принадлежностью к тому или иному народу, гордость за его достижения можно добиться введением в педагогический процесс курсов народоведения или иными инновационными программами этнокультурного характера, которые ещё недостаточно активно внедряются в систему образования Оренбургского региона.

Следовательно, чтобы развивать этническую идентичность подростков, необходима целенаправленная, систематическая и комплексная работа педагога с такими компонентами этнической идентичности подростков как этнические чувства, ценности, представления, особенности культуры и мировоззрения.

Библиографический список

1. **Бережнова, Л. Н.** Этнопедагогика [Текст] : учеб.пособие для студ. Высш. учеб. заведений / Л. Н. Бережнова, И. Л. Набок, В. И. Щеглов. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – С. 222.

2. **Бромлей, Ю. В.** Очерки теории этноса [Текст] / Ю. В. Бромлей – М.: Наука, 1983. – 412 с.
3. **Гаджиев, А. Х.** Проблемы марксистской этнической психологии [Текст] / А. Х. Гаджиев. – Ростов, университет, 1982. – С. 37.
4. **Концепция** национальной образовательной политики Российской Федерации [Текст] // Вестник образования России. 2006. – № 18. – С. 21–33.
5. **О реализации** государственной национальной политики и совершенствовании системы взаимодействия органов государственной власти: Материалы докладов расширенного заседания рабочей группы общественного Совета при полномочном представителе Президента РФ. – Оренбург: изд. Центр ОГАУ, 2007. – С. 19.
6. **Общество** и образование в современном мире [Текст] : Сборник материалов из зарубежного опыта / Составитель Г. Е. Еремеев. М. 1993. – С. 36.
7. **Рагузин, В. Н.** О состоянии и мерах по регулированию этноконфессиональных отношений в Оренбургской области [Текст] / В. Н. Рагузин // Этнокультурная мозаика Оренбуржья. – 2002. – № 3 (22). – С. 6.
8. **Садохин, А. П.** Этнология: учебник [Текст] / А. П. Садохин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 2006. – С. 284.
9. **Сикевич, З. В.** Социология и психология национальных отношений: учебное пособие [Текст] / З. В. Сикевич – СПб.; Изд-во Михайлова В. А. – 1999. – С. 18–20.
10. **Солдатова, Г. У.** Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков [Текст] / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, О. Д. Шарова – М.: Генезис, 2000. – С. 14.
11. **Солдатова, Г. У.** Психодиагностика толерантной личности [Текст] / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
12. **Чернова, О. В.** Некоторые аспекты контент-анализа программ этнокультурного компонента школьного образования [Текст] / О. В. Чернова // Реальность этноса. – СПб, 2002. – С. 356–357.
13. **Формирование** толерантной личности в полиэтнической образовательной среде: учебное пособие [Текст] / В. Н. Гуров [и др.] – М., 2004. – 240 с.
14. **Этнопсихологический** словарь [Текст] / под ред. В. Г. Крысько. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – С. 298.
15. **Phinney, J. S.** A Three Stage Model of Ethnic Identity development in Adolescence / J. S Phinney // Ethnic Identity: formation and Transmission among Hispanics and Other Minorities. – Albany, 1993. – P. 61 – 79.
16. **Tajfel, H.** Social psychology of intergroup relation / H. Tajfel // Annual Review of Psychology. – 1982. – V. 33. – P. 1 – 39.

УДК 378.0

Терехова Ольга Павловна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры материаловедения и экологии
Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова, tanjanal@yandex.ru,
Чебоксары*

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Н. И. ЗОЛОТНИЦКОГО
ПО ПРОСВЕЩЕНИЮ И ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ
ВОСПИТАНИЮ ЧУВАШЕЙ**

Terehova Olga Pavlovna

*The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of faculty of materiology and
ecology of the Chuvash state university it I. N. Ulyanov, top0707@mail.ru, Cheboksary*

**N. I. ZOLOTNITSKY'S ACTIVITY ON EDUCATION
AND ECOLOGICAL EDUCATION OF CHUVASHS**

В истории культуры чувашского народа Н. И. Золотницкий известен тем, что всю свою деятельность посвятил просвещению чувашей. Он родился 3 (15) декабря 1829 г. в селе Первое Чурашево Чебоксарского уезда Казанской губернии (ныне Мариинско-Посадского района Чувашской Республики) в семье русского священника Ивана Васильевича Золотницкого. Н. И. Егоров отмечает, что во время службы отца Н. И. Золотницкого в 1842 г. в селе Первое Чурашево была открыта школа для чувашских детей. Здесь при церкви сформировалась довольно солидная библиотека, к которой имели доступ грамотные крестьяне, а в 1898 г. была открыта первая бесплатная приходская библиотека [2, с. 292].

Николай постоянно общался с сельскими детьми, вместе играл, слушал сказки и предания старины, пел народные песни. Отец его хотел, чтобы сын стал священником, поэтому определил его в Чебоксарское духовное училище. После окончания училища Н. И. Золотницкий поступил в Казанскую духовную семинарию. Но вскоре он ушел из семинарии, в 1847 г. поступил учиться на историко-филологический факультет Казанского университета. В годы учебы в университете Н. И. Золотницкий начал интересоваться народными традициями, обычаями и языком чувашей. Во время каникул он часто встречался со сверстниками, стал записывать чувашские песни, сказания, пословицы и поговорки, наблюдал бытовые обряды, углублял свои знания языка.

В 1848 г. профессор В. А. Сбоев взял молодого студента с собой в экспедицию по чувашским селениям Чебоксарского уезда. Под его руководством он записывал чувашские песни и переводил их на русский язык, в 1848 г. им был составлен «Сборник чувашских песен». Один экземпляр «Сборника» он подарил своему учителю В. А. Сбоеву. Второй экземпляр записей

песен, снабдив их комментариями и переводом на латинский язык, представил приехавшему из Германии для изучения народов Поволжья и их языков профессору Фатеру. Часть этих текстов была опубликована в 1949 г. в Берлине [2, с. 293].

После окончания Казанского университета в 1851 г. Н. И. Золотницкий был назначен на должность старшего преподавателя Пензенской гимназии. Через год перешел на работу в качестве канцеляриста в Казанскую палату государственных имуществ. В октябре 1854 г. в связи с болезнью он увольняется с работы и возвращается в родное село. Вскоре выезжает в город Вятку (ныне Киров) и начинает работать столоначальником в палате государственных имуществ. Летом 1865 г. Н. И. Золотницкий из-за болезни вернулся из Вятки в село Первое Чурашево. Он усиленно занимался изучением чувашского языка, приступил к составлению чувашского букваря. К составлению книг Н. И. Золотницкий привлекал местных священников «из природных чуваш».

В 1862 г. Н. И. Золотницкий написал книгу «Упрощенный способ обучения чтению» и «Подвижную азбуку» для нарезки букв на карточки. В 1863 г. была издана его брошюра «По вопросу о способах образования чуваш», в которой он высказывает свое мнение о том, что на постановку обучения инородцев «нужно смотреть с трех точек зрения: политического объединения, умственного развития и религиозно-нравственного воспитания» [5, с. 197].

Н. И. Золотницкий выступал со своей программой и системой. В выработанной им системе образования «инородцев» исследователи считают главными две задачи: во-первых, издание и распространение чувашских книг; во-вторых, устройство начальных школ с обучением на чувашском языке. Для выполнения первой задачи Н. И. Золотницкий предлагал отказаться от прежнего способа перевода книг, при котором соблюдался порядок русского расположения слов и предложений. В результате получался нескладный перевод. Он доказывал, что книги для чувашей должны переводиться и составляться на живом разговорном языке с соблюдением фонетических, этимологических и синтаксических особенностей и законов чувашской речи. Притом, в отличие от русских, чувашские звуки в письме и печати должны обозначаться русскими же буквами, но с особыми условными дополнительными значками. Доказывая необходимость системы обучения инородцев, где их родной язык является главным языком преподавания, Н. И. Золотницкий подчеркивал:

1. Было бы нечеловечно усаживать инородческого ребенка за русский букварь и заставлять его учить на чужом языке молитвы, катехизис и т. д.
2. Знание Закона Божьего как науки недостаточно, а усвоение этого знания душою и подобное же усвоение возможно только при посредстве живого языка, которым человек привык говорить с детства.

3. Только при обучении инородческих детей на родном их наречии их родители поймут и узнают, чему и для чего их учат, и будут охотно, а не по принуждению, посылать своих детей в училище.

4. Наконец, научившись таким образом писать и понимать Евангелие и священные книги на своем родном языке, питомцы училищ в своей инородческой среде сумеют «в качестве исповедников слова Божия и прочным образом водворять христианство в своих семьях» [4, с. 82].

Н. И. Золотницким и Н. И. Ильминским выдвигается новая система христианского просвещения инородцев, суть которой заключается в переходе на широкое «христианское просвещение» с помощью родного языка: введение родного языка в школу и церковь. «Полагаем, что учение для инородца только тогда будет полезным, – писал Н. И. Золотницкий, – если он начнет и выучится читать и писать, считать и всему прочему на своем родном языке, русскому же языку пусть он учится только разговорному, занимаясь этим два дня в неделю. Выучившись читать русскими буквами с пониманием прочитанного и, ознакомившись с русским языком, и сам возьмется за русскую книгу, и она не будет казаться ему, как ныне, противною до отвращения» [5, с. 198].

Н. И. Золотницкий утверждал, что «отсутствие у чувашей собственной литературы поможет русско-православным деятелям скорее просветить и обрусить этих инородцев: чуваша сами для себя не могли создать книг, направленных к этим целям. Мы стараемся дать им ради вернейшего ускорения в них православия и легчайшего ознакомления их с русской грамотой, первоначальные учебники на их народных наречиях (писанные русскими буквами)» [9, № 143].

Просвещение нерусского населения, в частности обучение в школе, по убеждениям Н. И. Золотницкого, должно служить укреплению дружеских связей между народами. «Взаимное стремление народов к дружественным взаимоотношениям происходит не только и не столько вследствие знания русского языка, – утверждал Николай Иванович, – но под влиянием сознательного уважения к русскому народу» [5, с. 199].

В 1866 г. министр народного просвещения и обер-прокурор Святейшего Синода граф Д. А. Толстой инспектировал Казанский учебный округ. Здесь он лично познакомился с Н. И. Ильминским и Н. И. Золотницким, посетил крещенотатарскую школу. Успехи этой школы навели его на мысль о распространении училищ такого типа среди всех восточных инородцев. По возвращении в столицу Д. А. Толстой вошел в Государственный Совет с представлением об учреждении должности инспектора чувашских школ Казанского учебного округа. Вскоре указом от 23 февраля 1867 г. при управлении Казанского учебного округа была учреждена должность инспектора чувашских школ, на эту должность был назначен Н. И. Золотницкий. Главной его обязанностью как инспектора была организация образования среди чувашского народа, кроме того, ему пришлось участвовать в разработке и утверждении новой системы инородческого просвещения. Выполняя миссию, возложен-

ную учебным округом, выезжал в чувашские села. Свою поездку по чувашским селениям он описывает так: «31-го января 1867 года, по приглашению посредника, в селе Асакасы собрались для ознакомления с упрощенными способами первоначального обучения и системой образования чувашских детей, занимающихся и желавшие заниматься обучением священники сел: Аликова, Норусова, Чувашской Сормы, Оточева, Торбикова, Яндобы, Большой Шатьмы, Русской Сормы, Альменева, Асаково и села Устья дьякон. 4 февраля, прибыв в с. Аликово, я остался до следующего утра, по предложению священника Благовещенского, 5-го числа перед обедней в церкви объяснял чувашам, которых было до 70 человек, цель и пользу учения грамоте, прочитывая при этом отрывки из учебников. Чуваши слушали с вниманием и видимым удовольствием» [6, с. 70].

Как инспектор чувашских школ Н. И. Золотницкий посетил Козьмодемьянский, Чебоксарский, Ядринский уезды для организации образования чувашского населения, руководить этим процессом, а также выяснять мнение духовенства по данному вопросу, изучить качество учебников для чувашских школ, ознакомиться с отзывами о них представителей духовенства и местного населения. Посещение этих мест позволило ему получить сведения о школьном образовании детей-инородцев. Во время поездки выяснилось равнодушие, даже отрицательное отношение чувашских крестьян к школам. Он заметил, что дети не посещали школы, их загоняли туда силой, но и это не имело успеха. Например, в селе Аттиково Н. И. Золотницкий уговаривал крестьян отдать детей в школу, ибо она пустует, на это чувашки ему заявили, что дети проводят в школе время впустую, только мучаются, так как они не понимают, чему их учат, зачем им такая учеба. Крестьяне просили отменить такое обязательное школьное учение, умоляли не забирать детей в школу, они и так бедные, им нужны рабочие руки в хозяйстве.

В июне 1867 г. Н. И. Золотницкий с инспекторской проверкой был в Тетюшском уезде Казанской губернии, в школах Самарской губернии, самарскому епископу Герасиму им было послано 100 экземпляров «Чувашкнеге». В 1868 г. он ознакомился со школами, в которых обучались марийские и чувашские дети, изучил дело школьного образования в Чебоксарском, Козьмодемьянском, Ядринском, Царевококшайском, Цивильском уездах. Проверкой были охвачены 22 чувашские, 16 марийских, 3 смешанные (русско-инородческие) школы, из этих 15 школ даже успел посетить дважды. Н. И. Золотницкий в личных беседах с наставниками, на различных совещаниях и в периодической печати стал доказывать необходимость учить нерусских детей на их родном языке. Но для этого нужны были школьные учебники и книги на чувашском языке.

Общественно-политическая позиция Н. И. Золотницкого отражалась и в его учебниках. Им были составлены:

1) «Чувашкнеге» – букварь, содержащий молитвы, рассказы из священной истории, а также начальные сведения из арифметики; 2) «Чувашла волама шотлама да виренни» (Обучение чтению по-чувашски и счету); 3) «Изложе-

ние катехизиса и обязанностей христианских»; 4) «Тора халыхинь борнысь» («Жития святых», «Священная история»); 5) перевод Евангелия; 6) «Краткое объяснение литургии на чувашском языке»; 7) «Торра кль кльэмэлли сумахсэм» (Молитвенник); 8) «Торра пось сямаллы зиньчэн сумах» (Поучение о поклонении богу).

Н. И. Золотницкий сам не владел живым разговорным языком, поэтому старался привлечь к переводческому делу лиц, имевших непосредственное отношение к инородцам, в первую очередь духовенство и наставников инородческих школ. К сожалению, среди них лишь немногие владели чувашским языком, большинство же относилось к чувашскому языку отрицательно. Н. И. Золотницкому приходилось разъяснять грамматические законы чувашского языка, теорию, доказывать, что грамматические категории чувашского языка имеют одинаковые формы с тюркскими, что чувашский язык входит в группу тюркских языков, отличается от русского языка. В связи с этим в этом деле необходим научный метод, а не простое сопоставление с русским языком. Специфические особенности чувашского языка он описал в своих трудах, считал их полезными для занимающихся вопросами инородческого образования, для оказания помощи исследователям и народным учителям. Известны его работы:

1. «Изложение основных правил чувашского языка, как тюркского наречия» (Казань, 1871);
2. «Заметки для ознакомления с чувашским наречием» (Казань, 1871);
3. «Корневой чувашско-русский словарь, сравненный с языками и наречиями разных народов тюркского, финского и других племен» (Казань, 1875);
4. «Особенности чувашского языка, зависящие от изменения и выпуска согласных гортанных звуков» (Казань, 1877);
5. «Ознакомление с фонетикой и формами чувашского языка» (Казань, 1878).

Эти труды, представляли собой ценный опыт исследования чувашского языка, служили пособиями, которые позволили по-новому подойти к изучению чувашского языка.

Следующей задачей Н. И. Золотницкого являлось устройство среди «инородцев» школ с родным языком обучения. Ему, как и другим просветителям, пришлось столкнуться с враждебными настроениями. В годы его работы по просвещению чувашей перед ним встали два главных препятствия, которые мешали развитию сети национальных школ. Это, во-первых, пренебрежительное отношение к инородцам со стороны школьного начальства и местного духовенства, которые считали образование для нерусских народов ненужным, чуть ли не роскошью. Находились даже такие чиновники и священнослужители, которые утверждали, что инородцы по своей природе не способны учиться. Во-вторых, многие деятели находили, что школы особого типа, где преподавание ведется на родном языке «инородцев», приносят вред политике государства, могут привлечь за собой «сепаратизм» этих народностей и т. д.

Н. И. Золотницкий со студенческих лет изучал чувашские народные традиции, обычаи, устное народное творчество, использовал их в своей научно-педагогической деятельности. В 1866 году им составлен «Солдалык кнеги» – первый чувашский календарь, который был издан в 1867 и 1874 гг. Оформление второго издания календаря выглядело так: «Солдалык кнеги. 1874. Календарь на 1874 год с пасхалиею на 20 лет, на чувашском языке. Второе исправленное и дополненное издание Братства Св. Гурия. – Казань, 1873 г.» Книга представляла собой перечень чувашских народных праздников с разъяснением их значения, сроков проведения. В ней автором подробно описаны названия дней недели и месяцев, дней поста, а также какие великие праздники ожидаются в дальнейшем в течение 20 лет, «Алфавитная роспись святых», женские имена, «Россійскій императорскій домъ», сколько на земле народов, языков, обрядов и др. Разъяснения даны на чувашском языке.

Им был составлен также «Чуваш кнеге» – первый чувашский букварь. Многие тексты в букваре представляют описание народной жизни, раскрывают тесную связь чувашского народа с окружающей природой, бережное отношение к растительному и животному миру, наставление старших юному поколению о необходимости соблюдения природоохранительных традиций, установленных предками. В книгу включены также чувашские пословицы и поговорки, имеющие нравоучительный характер: «Имея руки и ноги, стыдно сидеть без дела», «Труд кормит, а лень портит», «Сытый голодного не разумеет», «Кто о земле радеет, того и земля питает», «Земелька черная, а белый хлеб родит», «Земля кормит людей, как мать своих детей», «Все прекрасное на земле – от солнца» и др.

В должности инспектора Н. И. Золотницкий работал до 1871 г., после этого он стал больше заниматься наукой. В 1875 г. был опубликован составленный им «Корневой чувашско-русский словарь, сравненный с языками и наречиями разных народов тюркского, финского и других племен», который в 1879 г. был удостоен золотой медали Российского географического общества. Автор поясняет, что к «Корневому чувашско-русскому словарю» приложены разные сравнительные этнографические заметки о предметах верования, обрядах и обычаях инородцев, исследования по части имен географических и т. п. Всего в словаре 22 приложения. Например, в приложении 2 «Названия родственных отношений» автор показывает своеобразность в названиях родства у инородцев (род, потомство, семейство, брак, родство), этикетные особенности в родственных названиях и т. п.

В то время в традиционных культурах различных народов не было экологии в современном смысле. Но в культуре каждого этноса существовал и существует особый компонент, отражающий взаимодействие человека с окружающим миром. Воспитательные идеи народа, по мнению Г. Н. Волкова, являлись частью знаний о природе и обществе, входили в состав общего комплекса сведений трудящихся о жизни и окружающей действительности [1, с. 170].

У чувашского народа в подготовке подрастающего поколения к жизни экологическое воспитание занимало важное место, составляло ее основу. Как известно, экологическое воспитание представляет собой вооружение детей природоохранными знаниями, формирование навыков бережного отношения к окружающей среде. Чувашский народ ощущал себя частицей природы, осознавал неразрывную связь с ней. Природа являлась одним из основных средств воспитания юного поколения, через отношение к природе у детей формировались нравственные основы личности, правильное мировоззрение. Н. И. Золотницкий изучал обычаи и традиции чувашского народа, отмечал его трудолюбие, скромность, честность, человеколюбие. По его мнению, чувство гуманности у чувашей проявлялось любовным отношением к старикам: «Детей любит и злой, стариков любит только добрый». «Родителей содержать – старый долг отдавать». Возникновению, развитию и укреплению такого отношения к старым людям содействовало воспитательная деятельность старшего поколения, а также любовь и бережное отношение к окружающей среде.

В приложении 3 «Названия Бога, неба и светил небесных» автор описывает отношение чувашей к этим явлениям и планетам. Природа воспринималась чувашами как единый живой организм, поэтому они считали, что нельзя вмешиваться в дела природы, нарушать существующие связи. Народ учил молодое поколение жить в природе, любить ее, хорошо ориентироваться в окружающей среде, знать приметы погоды. Как известно, природа – это не только деревья, птицы, животные, но и неодушевленная ее часть: солнце, земля, луна, вода, огонь, болото и т. п. К ним чувашаи также относились почтительно, приучали своих детей к такому же отношению. В молитвах-заклинаниях они никогда не забывали упомянуть эти предметы: «просили себе «светлости от солнца, полноты от луны, богатства от земли, стройности от воды, сытости от тепла, рослости от утренней звезды, свежести от цветов» [1, с. 81].

Н. И. Золотницкий отмечает, что слово Тора (Бог), как и у черемис юмо, юма, первоначально в древности означало духовное небо, которое они боготворили, из единого доброго бога составилось несколько богов, из которых каждый представлял собою одно какое-либо свойство прежнего единого доброго божества, и каждый носил название Тора с прибавлением свойства, им представляемого. К этим божествам присоединились потом и обоготворенные силы природы и за ними напоследок явились боги – покровители домов, полей, лесов, урочищ и проч. Почти каждому из главных богов чувашаи стали приписывать создание той или иной части Вселенной. Так, Верховный Бог сотворил звезды и небесное жилище богов, Бог Вселенной – создал свет, Солнце-Бог – солнце, Луна-Бог – луну, Ветер-Бог – ветер и т. д. Вместе с тем Тора – высшее существо – Бог и небо, может и покарать виновных (Божий гнев). Чувашаи, как и многие народы, большое значение придавали в жизни людей и в самом существовании природы солнцу: Солнце – хозяин Вселенной, мать природы и погоды». И дети, и взрослые

всегда были рады солнечному теплу, ясной светлой погоде. Солнце, по представлениям чувашей, представляется существом одушевленным: имеющим жену и детей (отец солнца, мать солнца, сыновья солнца), уши, крылья и ноги (уши солнца, крылья солнца, ноги солнца). «Солнце-Бог в исследованиях Василия Сбоева приводится, – отмечает Золотницкий, – в числе небесных добрых богов под № 10» [8, с. 89].

Много поверий и примет связано с луной. Она была защитницей человека и помогала в трудных ситуациях. Луна в числе небесных добрых богов у В. А. Сбоева занимает 11-е место под именем Луна-Бог с женою и детьми [8, с. 90]. Чувашки представляют луну небесным караваем или кругом сыра, который по временам подвергается съедению колдуном или ведьмой, поэтому луне приходилось бороться с нечистой силой. Затмение луны у чувашей выражается фразой «Луну вубор (злой дух, упырь) съедает, гложет, пытается проглотить». Как отмечает П. В. Денисов, тогда народ спешил спасти луну: в небо, в сторону нечисти, кидали горящие факелы, горячую золу, кричали, чтобы губы нечисти сгорели, угрожали вилами из рябины, поднимали сильный шум, чтобы ее напугать, наготове держали стрелы, разные колющие предметы» [3, с. 23].

Гром олицетворялся у чувашей в виде деда (Аслади). Звезды у них не имеют особого божества, заведующего ими, как у черемис. Звездами, по их мнению, управляет сам Верховный Бог – властитель надзвездного мира. Млечный путь по-чувашски называется «Дорога диких гусей». Как доказывают ученые, перелетные птицы летят обыкновенно с северо-востока на юго-запад, водяные же иногда несколько уклоняются по течению рек на юг, что соответствует направлению Млечного пути. По определению Владимира Даля, у русского простонародья Млечный путь называется «птичий путь».

В некоторых местностях чувашки называют Плеяды – решето-звезды. Венера-планета – по-чувашски утренняя звезда, т. е. звезда утренней зари. Вечерняя звезда у чуваш – звезда на закате солнца, или западная. Одно из созвездий у чуваш носит название квенте (кормысло-звезда). Это, по мнению Н. И. Золотницкого, Орион – одно из прекрасных созвездий, названное по имени сильного и могучего охотника древних времен [7, с. 145–146].

В приложении 4 «Сибирские шаманы и чувашские йомзи» Н. И. Золотницкий пишет, что Бог Пихампар, сообщавший йомзям пророческие видения, превратился ныне уже в покровителя домашнего скота и укротителя хищных зверей. У чувашей, как и у других инородцев, иногда, в особенности же когда дети не живут, сверх имени, нарекаемого при крещении, даются имена, заимствованные из своего языка применительно к обстоятельствам рождения, по названиям животных, птиц или деревьев: Упа (Медведь), Куян (Заяц), Чегесь (Ласточка), Йоман, Юман (Дуб) и др. Объясняет значение слова ажа батман карчык, в этом наговоре старуха-ажа батман является благодетельной феей, прибытием которой наговорщици устрашают и стараются изгнать болезнь из пациента.

В приложении 7 «Названия месяцев» автор отмечает, что у чувашей месяцы названы по разным занятиям земледельческого быта; некоторые месяцы называются по совершаемым в эти месяцы обрядам: по праздникам и по состоянию времени года. Например, весенний месяц пуш – месяц, свободный от земледельческих занятий, ага – месяц сеяния, когда пашут и сеют яровой хлеб. Как известно, основным занятием чувашей с давних времен было земледелие. Быт и культура их были связаны с земледельческим занятием. Для чувашей земля была основой жизни, поэтому относились к ней бережно, говорили, что земля – наша мать, мать полей и хлеба. В приложении названия и виды земледельческого труда приводятся в сравнении с русскими, черемисскими, киргизскими, татарскими, якутскими и другими названиями, подкреплены примерами. Автор отмечает: что в иных местностях хир ойых (месяц поля) и уда ойых (месяц сена) считаются за один, или идэм (месяц молотбы) пропускается, или же зимние начинаются с месяца жертвоприношения (месяц чўг), а последующие три сливаются в два: Широкое Рождество и Малое Рождество.

Многие отечественные и зарубежные исследователи отмечали, что чувашаи разработали сельскохозяйственный календарь, в котором отразился опыт многих поколений в сроках обработки земли, времени сева и уборки урожая. Они вели тщательное наблюдение за погодой, умели по приметам предсказывать ее.

В приложении 9 «Из гостевого быта чуваш и обряд «Чуклэмэ» отмечается, что обрядовая культура чувашей имеет глубокие корни. Большое воспитательное значение имели весенние народные праздники акатуй, молодежные игры, песни, хороводы, а также традиционные праздники учук, нартаван, сурхури и др. Чувашаи проводили моление по окончании полевых работ – чуклэмэ, хотя, в сущности, он представляет собой, по мнению Н. И. Золотницкого, обряд шаманский, но с местным земледельческим характером и отмечает, что в «Заметках о чувашах» В. А. Сбоева моление за новый хлеб описано довольно подробно. В приложении 10 объясняется значение слова «салам», в 11 – «Названия волка, Пигамбара и башкир» автор отмечает, что «из всех диких зверей, по своей алчности и повсеместной многочисленности, волк причиняет всего более беспокойства обывателям, занимающимся скотоводством. Они вынуждены постоянно преследовать этого наглого хищника и истреблять его не столько по охоте и промыслу, сколько в ограждение безопасности домашних животных. Неприручимость, прожорливость, бешенство и другие свойства этого зверя породили у всех народов множество поговорок и пословиц; чаще других зверей он упоминается в баснях, сказках и разных народных сказаниях; от хищности волка народ иногда ищет сверхъестественной защиты и небесного покровительства. По представлению же чуваш последнего времени, Пигамбар – покровитель домашнего скота, охраняющий его от хищных зверей, над которыми он имеет власть, так что волки называются «Пигамбаровыми собаками». В турецком языке сохранилось уйгурское название волка – **курт**. От этого

слова производится чувашское название башкир – пушкырт (баш-курт – т. е. волчья голова) [7, с. 201–202].

В приложении 12 описываются крещеные из татар чуваша, в 13 – татарско-чувашские девичьи пиры, в 16 – взаимные названия разных народов, в 17 – «Названия селений Казанского края по именам лиц» дано пояснение: «Старинные города и селения восточного края Европейской России носят названия, взятые из языков тех туземцев или инородцев (как у нас принято называть их по отношению к господствующего племени), которые доселе обитают или обитали в этом крае до подчинения его русскому владычеству. Очень многие из этих названий происходят от собственных имен и прозваний лиц исторических или влиятельных некогда в данной местности (Шигалей, Камай. Епанча, Чура, Байтерьяк и т. п.) или от имен родоначальников. В 19 – название города Чебоксары и некоторых селений содержатся такие сведения: «Чувашская конечная приставка *лык, лек, лых, лех* образует: 1) отвлеченные существительные качества: поян – богатый, поянлых – богатство; 2) имена, обозначающие количество времени, стоимость или цену: сьол – год, сьолдалык – круглый год; 3) способность, удобство к действию: азынма – поминать, азынмалых – помянник; 4) местность, занятую теми произведениями растительного и минерального царства, которые обозначаются корнем слова: йоман – дуб, йоманлых – дубняк, хыйыр – песок, хыйырлых – песчаник. Приставка *сар, сер* служит для означения качества места или обилия местности тем предметом, который выражается корнем слова: кайык-сар- местность изобильная дикими зверями и птицами. Названия некоторых селений обозначают обилие данной местности произведениями царства растительности: Йоман-зар – местность, обильная дубом; Хорын-зар – местность, обильная березой. «Название города Чебоксары не раз было объяснено то так, то иначе. Сами чуваша называют город Чебоксары Шобашкар, у Миллера в 1743 г. это народное название записано в виде Чобашкар», – отмечает Н. И. Золотницкий; в 20 – «Название Нижнего Новгорода по-чувашски, по-черемисски и по-татарски и объяснение названий некоторых местностей» сообщается, что «Нижний Новгород, основанный в 1221 г. и бывший потом столицею удельного княжества Нижегородского, потому самому и носит первоначальное чисто русское название, тогда как названия прочих древних низовых городов и селений или чисто или в корнях – инородческие», в 21 – даны исторические сведения о происхождении названия городов Буинска и Цивильска и некоторых селений, в 22 – названия селений Сундырь, Карамыш, Тархан, Тогай, помещены сведения об имеющих такие названия населенных пунктах [7, с. 211–212].

В каждом приложении автор использовал произведения устного народного творчества, описывает обычаи и традиции разных народов: чувашей, татар, черемис, киргизов, башкир и других, объясняет значение многих чувашских пословиц и поговорок. Например: «Лес с ушами, поле с глазами», «Нет ничего шире поля, нет ничего богаче леса», «Даров леса хватит всем»

и др. Народные песни даны с подстрочным переводом на татарский и русский и наоборот.

По мнению исследователей, книги и учебные пособия Н. И. Золотницкого в свое время сыграли положительную роль в распространении грамотности среди чувашского населения, послужили фундаментом чувашского просвещения и природоохранительного воспитания. Развивая педагогические идеи Н. И. Золотницкого, нам следует подходить к ним творчески: использовать то, что оправдано временем и историей развития школьного образования.

Библиографический список

1. **Волков, Г. Н.** Чувашская этнопедагогика [Текст] / Г. Н. Волков. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2004. – 454 с.
2. **Егоров, Н. И.** Просветитель народов Поволжья [Текст] / Н. И. Егоров // Ученые. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2006. – С. 292–300.
3. **Денисов, П. В.** Религия и атеизм чувашского народа [Текст] / П. В. Денисов. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1974. – 478 с.
4. **Ефимов, Л. А.** Школы Чувашского края в XIX–XX вв. [Текст] / Л. А. Ефимов. – М., 2003. – 530 с.
5. **Золотницкий, Н. И.** По вопросу о способах образования чуваш [Текст] / Н. И. Золотницкий // Русская школа, 1863. – С. 56–78.
6. **Золотницкий, Н. И.** Отчет за 1867 г. состоящего при Управлении Казанского учебного округа инспектора чувашских школ [Текст] / Н. И. Золотницкий // ЖМНП, 1868, Май. – С. 198–202.
7. **Золотницкий, Н. И.** Корневой русско-чувашский словарь, сравненный с языками и наречиями разных народов тюркского, финского и других племен [Текст] / Н. И. Золотницкий. – Казань, 1875. – 279 с.
8. **Сбоев, В. А.** Исследования об инородцах Казанской губернии. Заметки о чувашах [Текст] / В. А. Сбоев. – Казань, 1856.
9. **Справочный** листок города Казани [Текст] – Казань, 1867. – № 143.

РАЗДЕЛ VII
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 37

Кимайкин Сергей Иванович

Кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, начальник Главного управления по делам печати и массовых коммуникаций Челябинской области, KSI@smi74.ru, smi74@list.ru, Челябинск

**ПРАВОСЛАВНАЯ ИДЕЯ В РУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
МЫСЛИ НА РУБЕЖЕ XIX–XX СТОЛЕТИЙ**

Kimajkin Sergey Ivanovich

The candidate of pedagogical sciences, докторант chairs of pedagogics of Magnitogorsk state university, the chief of Central administrative board on affairs of the press and mass communications of area of the Chelyabinsk area, KSI@smi74.ru, smi74@list.ru, Chelyabinsk

**ORTHODOX IDEA IN RUSSIAN PEDAGOGICAL THOUGHT
ON BOUNDARY XIX–XX OF CENTURIES**

Основой русской педагогической мысли последней трети XIX – начала XX вв. оставалась христианская, точнее – православная идея. Нельзя отрицать того факта, что русская педагогика рассматриваемого периода представляла собой сложное синтетическое образование, соединяющее в себе самые противоречивые воззрения.

Но наличие православной основы не означало ее безоговорочного и некритического принятия отечественными педагогами. Тем более, что тогда еще вполне живая связь педагогики с философией обуславливала наличие составляющей, восходящей к европейскому критицизму.

О сути последнего прекрасно сказал видный христианский мыслитель В. Зеньковский: «<...> Темы европейской философии исходят из христианского благовестия, но что философская мысль на Западе, а отчасти и в России ищет разрешения их вне Церкви, вне христианства. Этим тем собственно три и все они характерны и неустранимы, все они трагичны. – Это есть прежде всего тема персонализма или личности (завещанная христианством в учении о воскресении или восстановлении целостной жизни человека), затем тема свободы (определяемая отвержением христианством всякого законничества), и, наконец, тема социальная (завещанная благовестием о Царстве Божием)» [3, с. 887–888].

В сущности в русской педагогической мысли исследуемого нами периода происходило столкновение двух ветвей христианской педагогики. Первая может быть обозначена как традиционная, поскольку целиком и полностью следовала тем принципам, что были определены нами в предшествую-

щих разделах работы. Воззрения представителей этого крыла опирались на ряд известных аксиом, которые были обозначены во всех солидных трудах по истории педагогики: «Христос своим учением и подвигом, всею своею жизнью и в ней самой – учитель и воспитатель человечества. <...> «Возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим <...>»; ««возлюби ближнего твоего, как самого себя. Такова безусловная истина, <...> тогда как в лице самого Христа показан безусловный пример того, куда ведет эта истина <...>».

Этот законченный идеал для воспитания как человечества, так и единичного человека, служит в то же время идеалом для развития подрастающего человека, для воспитания детства» [11, с. 11].

Наглядное же представление о позиции крайних русских традиционалистов дает, например, следующий отрывок из сочинения Н. Весселя: «Темнота народа всем известна: она порождает расколо – сектантство и всякого рода суеверия и бессмыслицы. Кто же должен прежде всего заботиться об истинном религиозном просвещении народа? Все наше православное духовенство. <...> Учение непросвещенных, неграмотных прихожан вере не есть произнесение священниками проповедей <...> и отдельных поучений из житий святых и т. п., но должно быть ведено последовательно и состоять в истолковании простым прихожанам всех нужнейших членов веры и в правильном понимании и в твердом сознательном уяснении этих членов веры прихожанами» [1, с. 3, 4–5].

Особенно, если соотнести эти слова, сказанные в самом начале XX в. с теми, что, спустя много десятилетий, предпосылала русская православная церковь за рубежом очередному изданию «Закона Божиего»:

«Необходимость иметь обширное пособие в преподавании Закона Божия диктуется современными, особенными, небывалыми условиями:

В большинстве школ Закону Божию не учат, а все естественные науки преподаются сугубо материалистически.

Большинство русских детей и молодежи находится в окружении иностранной среды, среди различных вероисповеданий и рационалистических сект»; «Все эти указанные условия и другие обстоятельства нашего трудного времени налагают на родителей, на всех воспитателей детей и, особенно, на преподавателей Закона Божия огромную ответственность. <...>

В наше время необходимо избегать рассказывать Закон Божий в форме наивной сказки (как говорят «по-детски»), ибо ребенок и поймет его, как сказку. Когда же будет взрослым, у него произойдет разрыв между учением Закона Божия и восприятием мира, как это мы и наблюдаем нередко в окружающей нас жизни. <...>

Все эти обстоятельства выдвигают первостепенную задачу, – дать в руки не только детям в церковной школе, но и самим родителям, преподавателям и воспитателям, а лучше сказать семье, – школу Закона Божия» [4].

Безусловно, позиция церковных деятелей второй половины XX столетия выглядит гораздо гибче и рациональнее откровенно ретроградских выпадов

Весселя. Однако существенных различий между приведенными позициями очень немного.

И в том, и в другом случае предлагается сосредоточить деятельность церковных педагогов на воспитании у личности тех качеств, о которых на заре христианства говорили его основатель и отцы церкви.

Говоря другими словами, ничего принципиально нового в сравнении с евангельской педагогической системой традиционалисты в русскую педагогику, особенно в интересующей нас области, не внесли.

Представители второй ветви придерживались гораздо более трезвых взглядов. Признавая христианский фундамент русского образования, они тем не менее достаточно критично оценивали эффективность не менявшихся столетиями методов воспитания.

Конечно, при осмыслении педагогических воззрений тех лет нам следует помнить, что православие было государственным вероисповеданием, и поэтому критика церковной педагогики, звучавшая в трудах современников, была лишена той эмоциональности, которой отличаются труды нашего времени. Скажем больше, в ряде случаев необходимо *обнаруживать* скрытые выпады. Но суть положения дел все это не меняет.

Для первичного подтверждения своих тезисов обратимся ко вводной части фундаментальной «Истории русской педагогики» П. Каптерева. Уже в начале своего труда автор ставит вопрос перспективах развития русского педагогического самосознания. Отмечая, что государство начинает играть все большую и большую роль в образовательных процессах, Каптерев с воодушевлением говорит о несомненных достижениях, в числе которых образование «педагогических обществ», появление «отдельных замечательных педагогов», но главное – образование «особого класса в обществе»: учителей [5, с. 11].

Но оптимизм этих слов практически сводится на нет идущей в дальнейших рассуждениях констатацией двух несомненных фактов. Первое – «стремление опекать народ в разных его делах, и в частности, в деле образования со стороны государства <...> еще очень велико»; второе – «общество далеко не так влиятельно в постановке образования, как ему подобает быть; физическая сила на стороне государства, а оно до сих стремится рассматривать народное образование как простого служителя государства» [5, с. 11, 16].

Особое внимание обращает на себя и еще одно замечание Каптерева: «Удовлетворить образованием ближайшие, непосредственные нужды государства и церкви недостаточно, нужно пойти дальше – образовать весь народ, просветить всю Русь школой, учением, дать подрастающим поколениям общечеловеческое развитие, сочетая его с национальными формами жизни» [5, с. 16].

Не менее интересны и выводы, к которым приходит Каптерев, анализируя различные периоды истории русской педагогической мысли. Так, размышляя об особенностях церковного этапа отечественной педагогики, он

говорит не только о ее заимствованной основе (Библия, Иоанн Златоуст, жития, апокрифы), но и о доминировании ветхозаветных идеалов. Причем обращает на себя внимание ракурс, который избирает в этом случае автор. Речь идет не о страхе божием как основе взаимоотношений человека и верховного существа, не о заповедях, при помощи которых Яхве устанавливает систему отношений между собой и человеком, а также в человеческом обществе. Каптерев говорит совершенно о другом: «Воспитательный идеал был ветхозаветный, суровый, исключавший самостоятельность и свободу детской личности всецело подчинявший детей воле родительской, не хотевший даже знать и считаться с вполне естественными потребностями детей в игре, смехе, веселье. Страх детского неповиновения и своеволия проникает в педагогические наставления» [5, с. 126].

В рассуждениях, касающихся особенностей периода государственной «педагогии», Каптерев устанавливает прямую преемственность с периодом церковным. В первую очередь это – отсутствие собственной педагогической школы: «Заимствования продолжают и оказываются не менее значительными, чем в первый период: совершается масса переводов; выписываются из-за границы учителя, профессора и даже студенты (один раз); заимствуются и целые педагогические системы, и частные педагогические учения» [5, с. 286].

Единственное, но чрезвычайно важное различие с первым периодом по Каптереву состоит в изменении вектора влияния. Если ранее влияние было «восточным», то теперь становится исключительно «западным». Разница эта, как несложно понять, имела не только «географический» характер. Заимствования делаются теперь в государственных интересах, а «церковь в деле образования настолько подавляется государством», что по сути «делается одним из органов государственного управления» [5, с. 186] в образовании. Итог оказывается также неутешителен. Место личности христианской и богобоязненной как цели воспитательного процесса подменяет личность, которая должна полностью подчиняться обязанностям, налагаемым на нее государством.

При этом Каптерев отмечает, что «воспитываемая личность в государственный период выиграла очень мало»: «Ее стали лучше учить, но ее ценность возросла немного: в семье отец по-прежнему был суровым патриархом, продолжавшим рано сгибать волю своих детей под свою властную руку <...>. В школе <...> детская воля сокрушалась как своеволие; по-прежнему о естественных потребностях детства, физических и, особенно, психических, заботились мало» [5, с. 288].

Совершенно ясно, что проведением подобных параллелей, автор достаточно откровенно показывает отсутствие разницы между ветхозаветными педагогическими идеалами церковного периода и политическими идеалами периода государственного.

С учетом этого обстоятельства мы получаем возможность оценить характеристики, которые дает Каптерев педагогике общественного периода, в инте-

ресующем нас ракурсе. Каптерев говорит, что в данный период «утверждена основная идея всего образования и воспитания – нужно прежде всего и больше всего воспитывать и образовывать человека, общее образование должно предшествовать специальному. При это больше и больше на первый план движается личность образуемого и воспитываемого» [5, с. 556].

Может показаться, что никакой связи между приведенными тезисами и темой нашей статьи нет. Но это не так, если не упускать из виду общепедагогический контекст анализируемого нами периода истории русской педагогики. Так, например, в книге известного и популярного в то время в России английского психолога Сутерланда «Происхождение и развитие нравственного инстинкта» особое внимание уделялось, как это не кажется парадоксальным, именно вопросам становления этого инстинкта.

В связи с этим достаточно интересны следующие тезисы: «Еще одна ступень и нравственный инстинкт достигает своего кульминационного пункта в форме преданности добру ради самого добра»; «<...> Нравственный инстинкт у общественных животных является результатом того естественного подбора, происходящего среди эмоций, который стремится поощрять эмоции взаимопомощи и ослаблять эмоции, ведущие к взаимному вреду» [9, с. 565]. Обратим внимание – нерелигиозная позиция Сутерланда открыто, утверждающего, что «все идеалы – земного происхождения» [9, с. 565] типологически таковой не является.

Это становится ясным при обращении к тем рассуждениям автора, где он определяет свое понимание роли нравственного инстинкта, который, оказывается, «противодействует в общественной жизни влиянию само–оберегающих инстинктов индивида, поскольку они способны вредить обществу» [9, с. 796]. Практически здесь Сутерланд отводит нравственному инстинкту функцию заповедей Ветхого Завета, призванных регулировать отношения в обществе древнего Израиля.

Правда, в отличие от священных книг, в книге Сутерланда утверждается, что подавление «само–оберегающих инстинктов индивида» может иметь и положительные, и отрицательные последствия, поэтому «надлежащее этическое решение почти всегда заключается в компромиссе» [9, с. 796] между инстинктами.

А достижение искомого компромисса в принципе невозможно без воспитательного воздействия общества. Для нас здесь самое важное заключается именно в том, что Сутерланд, открыто отстраняясь от религиозной трактовки нравственного инстинкта, все таки не может избежать связи с первоисточником.

В трудах А. Симонович и Я. Симоновича, которые также созданы в несколько ином русле, чем труды Каптерева, говорится, что педагогика должна «воспитать поколение нравственное, здоровое и бодрое душой и телом; поколение самобытное, энергичное, честное, трудолюбивое, заботящееся как о себе одном, так и о благоденствии других людей; поколение, не стоящее в противоречии с самим собою; поколение счастливое и стре-

мящееся постоянно усовершенствованию жизни. Это цель коренная. Она вечна и неизменна для всех времен» [10, с. 326].

Отметим два последних тезиса. Они косвенно подтверждают, что русская педагогика конца XIX – начала XX вв., несмотря на свой новаторский по отношению к прошлому характер, все же была глубоко укоренена в рамках православной традиции, основы которой в воспитательной области составляли идеи воспитания смиренномудрия и подготовки человека к участию в божественном домостроительстве.

Возвращаясь к трудам Каптерева, мы можем представить полноценные доказательства правомерности этого утверждения. С одной стороны, он постоянно повторяет, что эпоха общественной педагогики по сути исправляет все недостатки двух предшествовавших этапов, изживая то их замкнутость, то их односторонность. Из двух путей преодоления – собственное осознание насущных нужд и обращение к опыту «к более опытным в педагогике и более просвещенным народам» [6, с. 13], наиболее эффективным для него представляется путь синтетический, объединяющий достоинства того и другого.

С другой стороны, сам Каптерев, несмотря на собственное критическое отношение к церковному периоду, посвящает ряд трудов тем же проблемам, которые составили основу христианской педагогики.

Для того, чтобы увидеть это, нам необходимо вспомнить о коренном отличии ветхозаветного понимания роли человека в отношениях с божеством от понимания новозаветного. В первом случае – избранный народ, который заключил договор с божеством. Это божество для него есть Творец, Судья Отец и соответственно – главный, строгий, справедливый и единственный воспитатель: «Господь говорит: Я воспитал и возвысил сыновей, а они возмутились против Меня. Вол знает владетеля своего, и осел – ясли господина своего; а Израиль не знает [Меня], народ Мой не понимает» (Ис, 1:2–3); «Ты повелел из самих членов, то есть из сосцов, давать молоко, плод сосцов, да питается созданное до некоторого времени, а после передашь его Твоему милосердию. Ты воспитал его Твоею правдою, научил его Твоему закону, наставил его Твоим разумом, и умертвишь его, как Твое творение, и опять оживишь, как Твое дело» (3 Езд, 8:10–13).

Во втором случае утвержденное раз и навсегда человеческое равенство, «ибо все вы сыны Божии по вере во Христа Иисуса; все вы, во Христа крестившиеся, во Христа облеклись. Нет уже Иудея, ни язычника; нет раба, ни свободного; нет мужского пола, ни женского: ибо все вы одно во Христе Иисусе» (Гал. 3:26–28); идея обновления и восстановления из смерти во Адаме – «кто во Христе, *тот* новая тварь; древнее прошло, теперь все новое» (2 Кор, 5:17); а также научение не через систему запретов, но через заповеди блаженства и наглядные примеры, которые в корне отличаются от воспитательных приемов, примененных к евреям во время странствия по пустыне. При этом каждый верующий во Христа, несмотря на осознание своей причастности к божественному домостроительству, одновременно осознает

собственную индивидуальность. Поэтому мы не можем считать случайным тот факт, что именно проблема воспитания индивидуальности на общественном этапе развития отечественной педагогики становится одним из пунктом схождения и одновременно расхождения с православной традицией.

Последняя определяет индивидуальность в первую очередь по душевной составляющей человека: «Итак, во Христе нет личности человеческой: есть человек, но личность Его – Лицо божественное. Христос – человек, но личность Его – с неба. Отсюда выражение апостола Павла «Небесный Человек».

Можем ли мы говорить о соединении двух природ, об их «сотрудничестве», как говорили отцы? Сами отцы постоянно себя уточняют, побуждая и нас очищать свой язык. Человечество Христа никогда не было некоей отдельной и предшествующей Ему природой, которая присоединилась бы к Божеству. Она никогда не существовала вне личности Христа, Он Сам создал ее в Своей ипостаси – не «из ничего», поскольку надо было восстановить всю историю, всё состояние человека, но из Девы, предочищенной Духом Святым. Нетварное Лицо Само творит Свою человеческую природу, и она с самого начала есть «человечество» Слова. Строго говоря, это не соединение, и даже не восприятие, но – единство двух природ в Личности Слова с самого момента Его Воплощения» [8, с. 316], – писал один из виднейших русских религиозных мыслителей В. Лосский.

Русская же педагогика анализируемого периода в полном соответствии с тенденциями времени акцентирует внимание на установление единства душевного и телесного в человеке.

Так, Каптерев, рассматривая связи педагогических идей в различные периоды истории человечества, писал, что у уже Аристотеля «общий ход первоначального и дальнейшего воспитания представляется в следующем виде: «<...> Первоначальные воспитательные заботы должны быть направлены на тело, а не на душу, затем на пожелания души. Но, заботясь об образовании естественных желаний, следует иметь в виду разум, как и самое образование тела соразмерять с интересами души» [7, с. 12].

К. Ельницкий, в своей работе «Основы начального школьного воспитания и обучения» также подчеркивал: «Человек состоит из тела и души, находящихся между собой в тесной связи и взаимодействии. Как состояние тела влияет на душевное состояние, так и наоборот <...>»; «Как тело, так и душа питомцев подлежат воспитанию, отсюда и самое воспитание разделяется на физическое и душевное» [2, с. 12].

Совпадение взглядов двух русских педагогов по данному вопросу кажется нам чрезвычайно значимым, потому что в отличие от умеренно религиозных воззрений Каптерева в трудах Ельницкого представлен достаточно ортодоксальный взгляд на проблемы воспитания. Последний считает, что «воспитание и обучение имеют свою цель: а) развитие физических и духовных сил питомцев; б) направление и укрепление их воли по религиозно-нравс-

твенным началам; в) обогащение их нужными знаниями, и г) выработку в них необходимых умений и навыков» [2, с. 7].

Причем, именно второй пункт из приведенного ряда для Ельницкого является доминирующим.

На основании сказанного мы получаем возможность заключить:

– русская педагогическая мысль конца XIX – начала XX вв. имеет в своей основе православное мировоззрение, следовательно – христианская педагогика является фундаментом педагогических исканий этого периода;

– отношения между этими направлениями педагогической мысли не могут быть определены как комплиментарные: рационалистический критицизм, заимствованный из западноевропейских учений, оказывает заметное влияние на теории русских педагогов;

– критический элемент в русских педагогических трудах не преследует цели механического отрицания идей православной педагогики, а представляет собой, если можно так выразиться, инструмент разумной переделки прошлых воззрений для их соответствия современным требованиям;

– в центре внимания русской педагогической мысли находится нравственная проблематика, вопросы о педагогических идеалах, проблема воспитания целостной и гармоничной личности.

Таким образом, «воспитание» как центральный вопрос педагогических исканий эпохи в названных нами проблемных областях представляет собой не только средство образования и научения, но и путь к восстановлению личности в ее изначальной полноте вне зависимости от православной или неправославной направленности той или другой педагогической теории.

Библиографический список

1. **Вессель, Н. Х.** Как учить народ вере и закону. Мысли светского человека [Текст] / Н. Х. Вессель. – СПб.: Тип. А. П. Лопухина, 1901.
2. **Ельницкий, К. В.** Основы начального школьного воспитания и обучения [Текст] / К. В. Ельницкий. – 3-е изд. – СПб.: Изд-е Д. Д. Полубояринова, 1899.
3. **Зеньковский, В. В.** История русской философии [Текст] / В. В. Зеньковский. – Харьков : Фолио; М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
4. **Закон Божий** [Текст] // Православная Библия и библиотека христианской литературы [Текст]. – М.: ЭТС, 2004. [Электронное издание].
5. **Каптерев, П. Ф.** История русской педагогики [Текст] / П. Ф. Каптерев. – СПб.: Алетейя, 2004. (Сер. «Б-ка русской педагогики»).
6. **Каптерев, П. Ф.** Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели [Текст] / П. Ф. Каптерев. – СПб.: Изд-е редакции журнала «Русская школа», 1897.
7. **Каптерев, П. Ф.** Идеи о первоначальном воспитании в классической древности [Текст] / П. Ф. Каптерев. – СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1900. (Энциклопедия семейного воспитания и обучения. Вып. XXIV).
8. **Лосский, В. Н.** Догматическое богословие [Текст] // В. Н. Лосский // Лосский В.Н. Мистическое богословие. – Киев : «Путь к истине», 1994.

9. **Сутерланд, А.** Происхождение и развитие нравственного инстинкта [Текст] / А. Сутерланд; пер. с англ. Н. Кончевской. – СПб.: Изд-е Ф. Павленкова, 1900.

10. **Симонович, А. С.** Практическое руководство к индивидуальному и общественному воспитанию малолетних детей [Текст]. Т. 1. / А. С. Симонович, Я. М. Симонович. – Изд-е 2-е – СПб.: Изд-е Е. Н. Бороздиной, 1884.

11. **Шмидт, К.** История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии и органической связи с культурною жизнью народов [Текст]. Т. 2. История педагогики от И. Христа до Реформации / К. Шмидт ; пер. Э. Циммермана. – Изд-е 3-е, доп. и испр. – М.: Изд-е К. Т. Солдатенкова, 1879.

УДК 377(47+57) «18/19»(091)

Ковешникова Наталья Алексеевна

Кандидат культурологии, доцент кафедры «Дизайн» Орловского государственного технического университета, rodoris@yandex.ru, Орел

**ПРОМЫШЛЕННОЕ РАЗВИТИЕ
И ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОМЫШЛЕННОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ В XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА**

Koveshnikova Natalia Alekseevna

The candidate of cultural science, the senior lecturer of chair «Design» of the Orel State Technical University, rodoris@yandex.ru, Orel

**INDUSTRIAL DEVELOPMENT AND ARTISTIC
INDUSTRIAL EDUCATION IN RUSSIA OF XIX-TH –
BEGINNING OF XX-TH CENTURY**

Переход от мануфактурного к промышленному производству происходил в России очень медленно. Причиной тому было крепостное право. Во всех отраслях производства использовался труд крепостных крестьян. Начиная с эпохи Петра I, государственных крестьян приписывали к заводам и фабрикам. Промышленники получили право покупать крестьян к мануфактурам. Естественно, что мануфактуры, принадлежащие дворянам, вовсе не нуждались в наемной рабочей силе. Капиталистические мануфактуры появляются в России на рубеже XVII–XVIII вв. Начиная с 60-х гг. XVIII в. этот процесс заметно активизируется. Появление крупных предприятий капиталистического типа наблюдается в первую очередь в текстильном производстве (1740-е гг.). Постепенно крупные предприятия возникают и в других отраслях: металлургической, металлообрабатывающей, кожевенной и т. д. Общее число предприятий во второй половине XVIII в. возросло более чем в три раза. Быстрыми темпами развивались те отрасли производства, в про-

дукции которых было заинтересовано государство: металлургия, суконное и парусно-полотняное производство. По выплавке чугуна Россия прочно занимала первое место в мире. Русское железо было более высокого качества, чем заграничное, и пользовалось устойчивым спросом в Европе. Высок был спрос и на русскую парусину. Ее скупали многие страны, в первую очередь Англия.

Как уже было сказано, русская мануфактура, основанная на крепостном труде, не испытывала недостатка в дешевой рабочей силе. Это тормозило внедрение в производство различных технических новшеств. Первая механическая хлопчатобумажная прядильная фабрика появилась в России в 1798 г. В местечке Александровская под Петербургом. Она принадлежала иностранцу Оссовскому. В 1808 г. на ней начал работать первый механический станок. В 1821 г. здесь впервые развернулось машинное льнопрядение. К концу 1820-х гг. Александровская мануфактура представляла собой крупную механизированную фабрику с несколькими корпусами. Здесь действовала система машин, оснащенная тремя паровыми двигателями общей мощностью в 89 лошадиных сил. За 1810–1828 гг. производительность прядильного производства на этой фабрике в ходе технического прогресса возросла в 2,3 раза. Александровская мануфактура в эти годы производила свыше 55% всей отечественной пряжи. Однако в ткачестве и набивке ткани преобразования шли значительно медленнее. Механическое ткачество начало развиваться в России только в конце 1840-х гг., но даже в таком крупном центре отечественного текстильного производства, как Владимирская губерния, и в 1850-х гг. работало до 80 тыс. ручных ткацких станков, а ручная набивка ткани сохранялась на некоторых фабриках вплоть до 20-х гг. XX в.

Между тем, в XVIII в. в России было сделано несколько важных технических изобретений. Достаточно вспомнить, что автором первого универсального двигателя был русский изобретатель Иван Иванович Ползунов (1728–1760). Он окончил горнозаводскую школу в Екатеринбурге, затем работал на уральских заводах. В 1762 г. он был назначен на Барнаульский завод. Здесь Ползунов задался целью создать совершенный паровой двигатель. В 1763 г. Ползуновым были представлены записка, расчеты и проект первой в мире универсальной паровой машины мощностью 1,8 л. с. Этот проект реализован не был. В 1764 г. Ползунов начал работу по созданию силовой установки, предназначенной для подачи воздуха в металлургические печи. Она была сооружена на Барнаульском заводе в 1765 г., было проведено успешное испытание, показавшее ее работоспособность, но после смерти Ползунова доводкой установки более не занимались.

В целом, фабричное производство в России появляется со значительным опозданием по сравнению со странами Западной Европы. Важную роль в техническом перевооружении промышленности играл ввоз машин из-за границы. Машинное оборудование ввозилось сначала из Бельгии, затем из Англии, которая производила более совершенные механизмы. К 1857 г. только в московской промышленности использовались 152 паровые машины.

Для производства различных механизмов строились и отечественные машиностроительные заводы, в основном в Петербурге. В 1849 г. для постройки пароходов был построен Сормовский завод около Нижнего Новгорода. Хотя количество этих предприятий было небольшим, но это было новое явление в российской промышленности, ознаменовавшее начало промышленного переворота в нашей стране.

Несмотря на технические нововведения, продукция российских мануфактур и фабрик не могла конкурировать с западноевропейской по своему качеству и стоимости. В целом количество мануфактур, особенно в сфере, причисляемой к художественной промышленности, в России с середины XVIII в. неуклонно возрастало. В «Очерке истории мануфактур в России» 1833 г. приводятся следующие сведения. В середине XVIII в. в России насчитывалось 984 мануфактуры. На рубеже XVIII–XIX в. в стране действовали следующие мануфактуры: алмазных и золотых – 7, бронзовых – 5, бумажных материй – 55, набойчатых – 50, ситцевых – 52, коверных – 5, фарфоровых и фаянсовых – 20, хрустальных – 8, шелковых – 339, лаковых – 2, обойных – 3 и другие мелкие. Кроме того, числилось: полотняных – 374, кожевенных – 848, суконных – 151, железных – 20, медных – 43. Всего же – 2440 [Цит. по: 5, с. 22]. Правительство старалось покровительствовать развитию отечественной промышленности. Таможенные тарифы 1766, 1782 и 1796 гг. устанавливали высокие ввозные пошлины на предметы роскоши и товары, которыми могла обеспечить внутренний рынок отечественная промышленность. Тариф 1796 г. запрещал ввоз в Россию чугуна, изделий из железа, полотен и некоторых других видов товаров. Однако иностранные предприниматели, принимая русское подданство, заводили здесь собственные предприятия и, с целью сохранения секретов своего производства, ввозили рабочих-иностранцев.

В 1822 г. был введен новый таможенный тариф, согласно которому в Россию беспошлинно ввозились лишь те товары, в которых нуждались отечественная промышленность. Высокой пошлиной облагались импортные предметы роскоши и запрещались к ввозу товары, производимые в самой России «в достаточном количестве и хорошего качества». В 1829 г. состоялась 1-я Всероссийская мануфактурная выставка. Вероятно, она должна была подтвердить эффективность политики протекционизма и продемонстрировать широкой публике достижения российской промышленности. «Описание первой Публичной выставки Российских мануфактурных изделий, бывшей в Санкт-Петербурге 1829 года» содержит много интересных сведений. На выставке была показана продукция Адмиралтейских Ижорских заводов, Императорской Александровской мануфактуры, Санкт-Петербургского и Александровского чугунных заводов. Из технических новшеств были показаны: паровая машина в 2 лошадиные силы, гидравлический пресс, сверлильный и токарные станки, инструменты, корабельные приборы, прядильные машины, хирургические инструменты. На выставке было представлено и значительное количество изделий художественной промышленности. Экспонировались ковры, клеенки, люстры из папье-маше, чугуны

ное художественное литье, фарфоровые изделия, предметы из уральских самоцветов, лакированные подносы и табакерки, бронза, мебель, оружие и много текстиля.

Выставка отчетливо продемонстрировала не только достижения, но и недостатки отечественной промышленности. В том же «Описании» говорилось, в частности, что без механизации невозможно успешное развитие мануфактур. Отмечалось неудовлетворительное, по сравнению с иностранными, качество российских товаров. Особенно заметно было, насколько уступают они заграничным по художественным своим параметрам. По свидетельству современников, московские и петербургские мануфактуристы часто пользовались услугами иностранных, главным образом французских, рисовальщиков или копировали готовые зарубежные образцы. Провинциальные текстильные предприятия заимствовали рисунки со столичных изделий. Этот факт подтверждает и «Описание»: «Орнаментальных живописцев у нас нет, и мы вынуждены перенимать узоры иностранные», – говорилось в нем [2, с. 136]. Приведенные мнения говорят о том, что проблема художественно-промышленного образования в России в начале XIX в. была довольно актуальной. Нельзя сказать, что до этого времени в стране вообще не существовало школы декоративно-прикладного искусства. Скорее следует говорить о том, что сложившаяся система подготовки специалистов для работы в художественной промышленности должна была быть реформирована с учетом требований, предъявляемых новым уровнем развития производства.

Вплоть до XVIII столетия в системе подготовки мастеров декоративного искусства на Руси не существовало разделения между декоративно-прикладным, монументальным и другими видами искусства. Производственные центры обучения складывались при мастерских ремесленников, при княжеском, а затем царском дворе, при монастырях. К XVIII в. они стали возникать при первых частных и государственных фабриках и мануфактурах. Обучение осуществлялось здесь непосредственно в процессе работы и, как правило, сводилось к практическому овладению технологией мастерства. Оно включало наглядный показ отдельных процессов и объяснение, как пользоваться инструментами. Никаких теоретических знаний не преподавалось.

С началом петровских преобразований в России встал вопрос о систематической подготовке хорошо обученных специалистов, причем требовались они в гораздо большем количестве, чем раньше. Наиболее крупным учебным центром в области декоративного искусства в первой половине XVIII в. М. А. Алексеева называет Канцелярию от строений [1, с. 54]. В ведении этой организации находились работы по застройке Петербурга, а также крепостей Кронштадта и Шлиссельбурга. Огромный объем работ требовал непрерывно и в довольно быстрые сроки готовить новых мастеров. Наряду со строителями здесь получали образование и художники-прикладники, деятельность которых была тесно связана со строительством: столяры, плот-

ники, резчики по дереву, чеканщики и т. д. Поступавшие в Канцелярию от строений ученики, получив самые необходимые начальные сведения по русскому языку, арифметике и рисованию, распределялись в команды мастеров. Методы преподавания пока мало изменились по сравнению с предыдущим периодом, лишь религиозное содержание в обучении уступило место «реальному» (практическому). Наглядный способ обучения все еще оставался определяющим. Ученики получали профессиональные навыки в процессе работы. Такая система, несомненно, позволяла быстро готовить нужные кадры исполнителей, способных реализовать чужой замысел. Но она мало, если не сказать вообще не была рассчитана на выпуск мастеров, подготовленных к самостоятельной творческой работе. Впрочем, будучи, прежде всего, производственной, а не учебной организацией, Канцелярия от строений и не ставила перед собой такой цели. Ее задачей была скорейшая подготовка мастеров только для работ в своем ведомстве.

Еще одним специальным учебным заведением, готовившем в России художников-прикладников, была Рисовальная палата, открытая в 1738 г. при Академии наук. Здесь «художества» появились первоначально с узкоутилитарной целью обслуживать нужды различных академических департаментов. Довольно рано появилась переплетная мастерская. Кроме того, в Академию наук принимались по контракту мастера-медальеры, механики, токари и др. Утвердившаяся в Рисовальной палате методика обучения рисунку давала необходимые профессиональные навыки прикладникам. Среди гравированных оригиналов, с которых начинали рисовать учащиеся, было немало декоративных листов, всевозможных узоров и виньеток. Их копирование позволяло усваивать определенные законы декоративного построения формы и композиции. Среди оригиналов-гипсов попадалась мелкая пластика, копирование которой также помогало осваивать специфические принципы декоративного искусства.

Академия художеств XVIII в. – новый этап в развитии отечественной художественной школы. Специальные классы «мастерств и ремесел» в Академии художеств существовали с 1764 г. Здесь обучались ученики, не проявившие больших способностей, но уже получивших общее образование. Многие из выпускников «вспомогательных» классов впоследствии направлялись на фарфоровые заводы, на камнерезные фабрики, переходили в распоряжение Канцелярии от строений и т. п. Академия художеств стала, таким образом, одним из основных центров подготовки специалистов для художественной промышленности. В Академии в разное время действовало несколько классов, где велась подготовка мастеров декоративно-прикладного искусства. Первым из них был класс орнаментной скульптуры, затем он разделился на классы резьбы по дереву, медный, чеканный, литейный, а также класс золотых дел мастерства. Также были классы миниатюрной живописи, живописи на финифти, часового мастерства и инструментальный. Прикладники получали в Академии единую с остальными художниками общеобразовательную и начальную художественно-теоретичес-

кую подготовку. Однако специальный курс обучения прикладников носил гораздо более практический характер, чем у художников других профилей, поскольку академические классы ремесел во многом еще сохраняли характер мастерской, где помимо учебных работ каждый ученик обязательно выполнял и практические заказы [3].

Курс специального образования для прикладников, как, впрочем, и для всех остальных учеников Академии, начинался с «рисовальной науки». В то время именно рисунок считался основой всех искусств и художественных ремесел. Овладев в совершенстве техникой рисунка, ученики приступали к копированию. Подражали, в первую очередь, классическим образцам прошлого. Далее виртуозного копирования обучение не шло, поскольку от выпускников требовалось лишь хорошее умение воплотить в материале чужой замысел. В роли проектировщиков выступали пока архитекторы и профессиональные художники. Достаточно вспомнить интерьеры Павловского дворца, выполненные по рисункам А. Н. Воронихина и К. И. Росси, залы Зимнего дворца, созданные по рисункам Д. Кваренги, И. Е. Старова и Ю. М. Фельтена, интерьеры Михайловского замка В. Ф. Бренны. Но проектированием занимались не только архитекторы. Так, медальер, скульптор и живописец И. И. Реймерс проектировал настольные украшения и столовые сервизы, живописец П. П. Свинын делал проекты церковных сосудов, а архитектор А. П. Брюллов – проекты ваз, шкафов, этажерок и рисунки пьедесталов для часов. Многие художники, работавшие непосредственно в отечественной художественной промышленности в XIX в., также были выпускниками основных классов Академии. Специальные же классы никогда не были многочисленны. В них набиралось в год не более 10–15 учеников.

Таким образом, рассмотрев систему профессиональной подготовки, сложившуюся в ряде специальных художественных учебных заведений в России в XVIII в., можно сделать следующие выводы. Все художественные школы того времени, готовящие мастеров декоративного искусства, большое внимание уделяли обучению рисунку. В основе метода обучения лежало копирование. Систематических теоретических знаний не преподавалось. Художественного проектирования как особой дисциплины в рассматриваемый период еще не существовало. Выпускники школ становились высококвалифицированными мастерами, способными качественно воплощать проекты профессиональных художников и архитекторов.

Как уже было сказано, объективные предпосылки для следующего – индустриального – этапа развития прикладного искусства появляются в России, как и в европейских странах, лишь с появлением промышленного производства, т. е. в начале XIX столетия. Именно тогда и появляются учебные заведения нового типа, дающие принципиально новое – художественно-промышленное – образование. В российской промышленности того времени явно ощущалась нехватка специалистов художественного профиля. Теперь необходимо было приспособить художественное образование к запросам быстро развивающейся отечественной промышленности. По словам И. А. Прониной, потребовалась максимально «приближенная к производству» система образования, которая смогла бы обеспечить достаточное коли-

чество профессионально грамотных кадров. На первый план выступает проблема организации системы школ, дающих средний уровень специального образования. Однако сохранившиеся от XVIII в. специальные школы были весьма немногочисленны и не могли полностью удовлетворить растущую потребность промышленности в мастерских декоративного профиля. Эти учебные заведения делились на государственные и частные, причем частные значительно преобладали. Создавали их, как правило, сами владельцы фабрик и мануфактур.

Одним из первых учебных учреждений для прикладников, открывшихся в XIX в., было Выйское заводское училище по росписи железных изделий, основанное в 1806 г. при металлургическом заводе Демидовых в Нижнем Тагиле. В 1815 г. открылся специальный рисовальный класс при народном училище на Чермозском чугуноплавильном и железоделательном заводе Лазаревых. И ученики, и преподаватели этого училища были крепостными. Окончившие училище оставались работать на заводе, наиболее же одаренных направляли за счет завода продолжать образование в Петербург или Москву. Помимо уральских, такими учебными заведениями были петербургские училища Демидовых и Строгановых, школа в Архангельском, открытая Н. Б. Юсуповым, и первая в России школа мастеров мебельного искусства, основанная Строгановыми в 1825 г. в селе Марьино. Выпускники этих школ оставались крепостными и работали на помещичьих фабриках и заводах. Как правило, они делали не массовые, а подарочные вещи. Так, выпускники юсуповской школы расписывали готовый присланный фарфор. Архангельский завод получал посуду русских фарфоровых заводов Гарднера, Попова, Долгорукого, а также предприятий Франции и Германии [4, с. 203].

В то же время в России появляются и фабрично-ремесленные центры при капиталистических предприятиях. Таковыми были «Приготовительная к мастерствам школа» П. В. Прохорова, открытая в 1816 г. при Трехгорной мануфактуре в Москве; школа при Златоустовском оружейном заводе, школа рисования при Лукутинской фабрике лаковых изделий в Федоскино. Впрочем, ремесленные школы и училища также работали «на себя», готовя кадры для местной промышленности. Воскресные и вечерние классы черчения и рисования были ориентированы главным образом на повышение художественной подготовки уже работающих взрослых – рисовальщиков, десинаторов, резчиков, ювелиров, печатников, десятников на строительстве. Между тем, для художественного оформления промышленной продукции требовались специалисты, получившие систематическую подготовку. Нехватка профессионально подготовленных кадров сильнее ощущалась в обеих столицах, где были сосредоточены самые разнообразные предприятия, создающие предметы декоративного убранства: мебель, светильники, зеркала, драпировочные и обивочные ткани, обои, изделия из фарфора и стекла, художественные изделия из металла.

Библиографический список

1. **Пронина, И. А.** О преподавании декоративно-прикладного искусства в XVIII в. [Текст] / И. А. Пронина // Русское искусство XVIII века. Материалы и исследования / Под ред. Т. В. Алексеевой. – М.: Наука, 1973. – С. 76–89.
2. **Описание** первой Публичной выставки Российских мануфактурных изделий, бывшей в Санкт-Петербурге 1829 года – СПб, 1829.
3. **Пронина, И. А.** Декоративное искусство в Академии художеств: Из истории русской художественной школы XVIII – первой половины XIX века [Текст] / И. А. Пронина. – М.: Изобразительное искусство, 1983. – 312 с., ил.
4. **Пронина, И. А.** Художественно-промышленные школы России в первой половине XIX века [Текст] / И. А. Пронина // Труды Академии художеств СССР. Вып. 3: Сб. статей. – М.: Изобраз. искусство, 1985. – С. 200–211.
5. **Шульгина, Е. Н.**, История Строгановского училища. 1825 – 1918 [Текст] / Е. Н. Шульгина, И. А. Пронина. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2002. – 336 с.

УДК 371.315

Ананьина Елена Вениаминовна

Старший преподаватель кафедры высшей математики Озёрского технологического института (филиала) ГОУ ВПО МИФИ (ГУ), учитель математики высшей категории МОУ «Лицей № 39», vitaminka_ozersk@mail.ru, Озёрск

**СИСТЕМНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ
СТАНОВЛЕНИЮ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ
СТАРШЕЙ ШКОЛЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ
САМООПРЕДЕЛЕНИЮ**

Ananina Elena Veniaminovna

A senior teacher of the chair of higher mathematics of Ozersk Technological Institute a branch of MPhI (SU), a teacher of mathematics of higher category of lyceum № 39, vitaminka_ozersk@mail.ru, Ozersk

**TO THE PROBLEM OF THE MODEL OF PEDAGOGICAL
ASSISTANCE TO SENIOR PUPILS BECOMING PREPARED
FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION**

Возросшие требования современного производства к уровню профессиональной подготовленности кадров ещё в большей, чем раньше, степени актуализируют проблемы профессионального самоопределения молодёжи, поскольку профессиональные намерения значительной части учащихся не соответствуют потребностям современного рынка труда.

Осуществляя свой профессиональный выбор, старшеклассникам приходится ориентироваться в различных профессиях, что совсем непросто, поскольку в основе отношения к профессии лежит не свой собственный, а чужой опыт – сведения, полученные от родителей, друзей, знакомых, из средств массовой информации и т. д. Кроме того, нужно верно оценить свои объективные возможности: уровень учебной подготовки, здоровье, материальные условия семьи и, главное, свои способности и склонности.

Педагогическая практика показывает, что выпускники средних школ часто перекладывают на родителей ответственность за свой жизненный выбор, не проявляют готовности и желания определить собственную судьбу. В результате, став студентами, меняют профессию ещё на стадии обучения либо после получения диплома устраиваются работать в совершенно другую отрасль [1; 6].

На все эти как негативные, так и позитивные изменения в обществе должна реагировать и общеобразовательная школа.

Школа должна связать систему образования с экономической системой, потребности учащихся с нуждами общества, настоящее учащихся с будущим. Выпускники школы должны быть информированы о спросе на профессии, о возможностях, которые даёт то или иное учебное заведение, о перспективах трудоустройства и вознаграждения за труд. Таким образом, общеобразовательная школа должна стать для своих учащихся неким навигатором в мире профессионального образования и работы, чтобы в одиннадцатом классе выпускник школы смог более внятно для себя сформулировать выбор профессии и соответствующего вуза для её получения.

Под готовностью старшеклассника к профессиональному самоопределению мы понимаем внутреннее качество учащегося старшей школы, которое приобретает в образовательном процессе, характеризующееся степенью сформированности обобщенных характеристик, благодаря которому обеспечивается возможность учащемуся старшей школы сознательно и обоснованно избрать вид профессиональной деятельности и соответствующей образовательной траектории. Готовность старшеклассника к профессиональному самоопределению в нашем исследовании рассматривается в аспекте образованности. Поэтому в качестве обобщенных характеристик готовности старшеклассника к профессиональному самоопределению целесообразно использовать характеристики образованности: осведомленность, сознательность, действенность и умелость [7].

Проводимое нами исследование связано с разработкой модели педагогического содействия становлению готовности учащихся старшей школы к профессиональному самоопределению.

Мы поддерживаем точку зрения А. Я. Найна, в соответствии с которой под моделью понимается система, отражающая определенное явление или объект так, что это дает новую информацию о нем [3, с. 24]. При построении модели мы опираемся на следующие этапы моделирования, выделенные И. О. Котляровой: «построение модели, исследование модели, корректи-

ровка модели, применение модели» [2, с. 12]. До построения модели необходимо произвести анализ реальной ситуации и постановку задачи, что нами и было сделано. Следующий этап – разработка теоретического обоснования модели.

Нам представляется целесообразным перечислить те характеристики, на которые мы опирались при построении модели педагогического содействия становлению готовности учащихся старшей профильной школы к профессиональному самоопределению: адекватность, простота, оптимальность, наглядность, конструктивность, присутствие элементов обобщенности, абстракции, возможность проведения измерений.

При построении модели мы опирались на системный подход (А. Н. Аверьянов, И. В. Блауберг, С. В. Ильин, В. Н. Садовский, Г. Н. Сериков, Э. Г. Юдин и др.). Системный подход к отражению всякой реальности базируется на понятии системы. Системный подход в образовании базируется на понятии образовательной системы. Под образовательной системой будем понимать взаимосвязанное единство отдельных частей, аспектов образования, рассматриваемое как результат отражения соответствующих аспектов реального образования [5, с. 6].

В соответствии с первым положением системного подхода к отражению образования, всякий аспект образования необходимо рассматривать как некоторую образовательную систему. При проектировании своей системы мы стремимся построить образовательную систему как единый механизм, направленный на достижение определенной цели. Цель определим следующим образом: готовность учащихся старшей профильной школы к профессиональному самоопределению должна быть достаточной для осуществления профессионального самоопределения на этапе окончания средней школы. Цель является системообразующим компонентом. Но, в соответствии с третьим положением системного подхода, к любой системе нужно подходить как к общности, возникшей в соответствии с определенными основаниями. Поэтому модель проектируем по двум основаниям: нижним основанием является выявленное состояние готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению; верхним основанием – проектируемое состояние готовности.

Определим теперь состав проектируемой системы, установим связь между ее компонентами и т. д. Вычленим естественную и искусственную составляющие. Естественными составляющими для проектируемой системы определим деятельность и взаимодействие участников образования. К искусственным составляющим отнесем содержание образования, формы и методы организации учебно-педагогического взаимодействия в образовательном процессе.

Элементы всякой системы могут находиться в отношениях друг с другом в определенной соподчиненности. Организованные определенным образом элементы системы с указанием связей между ними представляют ее структуру. В естественной составляющей проектируемой нами системе основными



Модель педагогического содействия, сориентированная на становление готовности учащихся старшей профильной школы к профессиональному самоопределению

элементами являются педагогическая профориентационная деятельность, направленная на становление готовности к профессиональному самоопределению, и деятельность учащихся, направленная на профессиональное самоопределение. Но на разных этапах педагогического содействия становления готовности учащихся старшей профильной школы к профессиональному самоопределению деятельность педагогов и деятельность учащихся могут находиться на разных уровнях соподчиненности. Так, например, на начальном этапе педагогического содействия иногда имеет смысл приписать роль главного элемента педагогической деятельности, и, соответственно, соподчиненного – деятельности учащихся, то есть, другими словами, иногда целесообразно поставить учащегося в некоторые рамки реализации своей деятельности. Но в процессе развития соответствующей готовности на роль главного элемента перейдет деятельность учащихся. Таким образом, можно сказать, что между элементами естественной составляющей проектируемой в исследовании системы, оказывается, нецелесообразно устанавливать жесткую соподчиненность. Речь идет об отражении взаимоотношений субъектов деятельности на основе партнерства и равноправного сотрудничества [5, с. 11–12].

Более наглядно процесс педагогического содействия становлению готовности учащихся старшей профильной школы к профессиональному самоопределению можно представить в виде модели (рис. 1).

Разработанная модель педагогического содействия становлению готовности учащихся старшей профильной школы к профессиональному самоопределению представляет собой образовательную систему со следующими элементами: входная величина – выявленное состояние готовности учащихся к профессиональному самоопределению; выходная величина – проектируемое состояние готовности учащихся к профессиональному самоопределению; связующие компоненты: педагогическая профориентационная деятельность, направленная на становление готовности учащихся старшей профильной школы к профессиональному самоопределению и деятельность учащихся, направленная на профессиональное самоопределение в учебно-педагогическом взаимодействии.

Модель педагогического содействия, сориентированная на становление готовности учащихся старшей профильной школы к профессиональному самоопределению, предполагает отбор форм и методов организации учебно-педагогического взаимодействия, а также содержания образования на протяжении всего времени обучения учащихся в старшей профильной школе, в соответствии с изменением состояния готовности их к профессиональному самоопределению. Выявленное состояние готовности учащихся к профессиональному самоопределению влияет на отбор содержания образования, на педагогическую профориентационную деятельность, направленную на становление готовности учащихся старшей профильной школы к профессиональному самоопределению и на деятельность учащихся, направленную на профессиональное самоопределение в учебно-педагогическом взаимодействии, на основе которых прогнозируется проектируемое

состояние готовности к профессиональному самоопределению. Опираясь на вышеизложенное, происходит совместное проектирование индивидуальной образовательной траектории учащегося, в результате реализации которой мы получаем изменённое состояние готовности к профессиональному самоопределению.

На следующем этапе становления готовности учащихся старшей профильной школы к профессиональному самоопределению изменённое состояние готовности к профессиональному самоопределению предыдущего этапа становится выявленным состоянием готовности к профессиональному самоопределению, которое вновь влияет на отбор содержания образования, на педагогическую профориентационную деятельность, направленную на становление готовности учащихся старшей профильной школы к профессиональному самоопределению, и на деятельность учащихся, направленную на профессиональное самоопределение в учебно-педагогическом взаимодействии. На этой основе происходит совместное проектирование индивидуальной образовательной траектории учащегося, прогнозируется проектируемое состояние готовности к профессиональному самоопределению следующего этапа. Таким образом, мы получаем новое изменённое состояние готовности учащихся старшей профильной школы к профессиональному самоопределению.

Всякая образовательная система обладает признаком функционируемости, т. е. она выполняет в образовании определенные функции и обеспечивает в функциональном плане какой-то результат.

Так, на начальном этапе функционирования данной системы происходит выявление собственных потребностей, способностей, потенциалов учащихся, которыми наделила их природа.

Следующий этап – определение предполагаемой области профессионального самоопределения в соответствии с выявленными возможностями, способностями, потенциалами в здоровье и пр., а также с учетом характеристик современного рынка труда. Это происходит на основе ознакомления с учебным материалом, специально отобранным для этой работы.

Конечный этап – сам процесс профессионального самоопределения с использованием накопленных знаний и умений, необходимых для профессионального самоопределения в процессе изучения профильных, элективных и профориентационных курсов, участия в олимпиадах, участия в НОУ и различных конференциях и т. д.

Функционирование любой системы фактически заключается в том, что она реализует свои функции. Однако при этом она сама претерпевает определенные изменения, которые постепенно приводят к качественно иным свойствам самой системы. Другими словами, всякая система имеет свой генетический аспект. Для раскрытия этого аспекта воспользуемся вспомогательным понятием «состояние системы». Под состоянием системы понимают множество значений наиболее характерных для нее свойств, признаков. В качестве свойств, описывающих состояние системы, будем рассматривать

характерные особенности учащихся, педагогов, вовлеченность участников в образование, их отношение к образованию, их взаимоотношения и др. Всякое изменение состояний образовательной системы можно трактовать как ее переход от одного состояния к другому. Развитие образовательной системы означает ее переход в такие состояния, которые качественно отличаются от предыдущих.

Становление готовности учащихся старшей профильной школы к профессиональному самоопределению происходит в три этапа.

На первом этапе становления готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в учебно-педагогическом взаимодействии происходит переход от выявленного состояния готовности к профессиональному самоопределению, то есть того состояния, с которым учащиеся поступили в старшую школу (определим его как низкое) к преддостаточному. К концу первого этапа становления готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению мы получаем измененное состояние готовности, которое по основным характеристикам образованности должно приближаться к желаемому результату, то есть проектируемому.

На втором этапе становления готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению происходит переход к достаточному состоянию готовности.

Состояние третьего этапа становления старшеклассников к профессиональному самоопределению мы назвали высоким. Вся работа по достижению этого состояния происходит аналогично указанной выше.

Отметим, что на всем протяжении педагогического содействия становлению готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению важна постоянная корректировка как педагогической профориентационной деятельности, так и деятельности учащихся, а также содержания образования, форм и методов организации учебно-педагогического взаимодействия, направленных на становление готовности к профессиональному самоопределению в зависимости от данных, получаемых на каждом этапе становления названной готовности. Поэтому на каждом этапе является целесообразным организовывать совместное проектирование (педагоги, учащиеся, родители) индивидуальной образовательной траектории для каждого учащегося в соответствии с полученными данными, а также с учетом интересов, склонностей, способностей и здоровья учащихся.

Проектируемое состояние готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению представляется нам как идеальное состояние. Но различные внешние и внутренние факторы могут оказывать существенное влияние на процесс становления готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению, и именно поэтому измененное состояние всегда будет отличаться от проектируемого, оно будет близким к нему, но не тождественным.

Переход от выявленного состояния к более высокому происходит на основе сравнения полученных результатов. В зависимости от них варьиру-

ются виды деятельности (учащихся и педагогов), направленной на становление готовности к профессиональному самоопределению, состав содержания образования, формы и методы организации учебно-педагогического взаимодействия. Варьирование необходимо осуществлять в соответствии с состоянием обобщенных характеристик (осведомленности, сознательности, действенности и умелости). Вполне вероятно, что данные характеристики могут развиваться неравномерно, поэтому виды деятельности, содержание образования, формы и методы организации учебно-педагогического взаимодействия важно отбирать таким образом, чтобы это способствовало равномерному развитию всех компонентов готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению.

В гуманно ориентированном образовании необходимо постоянно оказывать поддержку созидательной направленности деятельности учащихся к профессиональному самоопределению. Важно делать акцент не столько на усвоение знаний, сколько на мобилизацию креативных потенциалов учащегося.

Поэтому мы пришли к выводу, что при отборе содержания образования, способствующего становлению готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению, целесообразно выделить когнитивную и созидательную составляющие.

Предлагаемая нами когнитивная составляющая содержания образования способствует развитию таких компонентов готовности, как осведомленность и сознательность. Это означает познавательную деятельность учащихся, поскольку без знаний невозможно ни одно целенаправленное действие. Имея в виду тему нашего исследования, когнитивную составляющую содержания образования определим следующим образом:

- научные основы и социальный опыт профессионального самоопределения;
- информация о типах профессий, сообразных выбранному профилю обучения;
- ограничения и риски, связанные с профессиями, на которые ориентируются учащиеся;
- востребованность современного рынка труда в специалистах тех или иных профессий;
- примеры конкретных учебных учреждений различных типов и уровней, выпускники которых востребованы на рынке труда региона и страны; условия приема и обучения студентов, возможности квалификационного роста;
- характеристика особенностей профессиональной деятельности в различных сферах производства;
- наиболее «яркие» или «типичные» примеры, свидетельствующие о путях достижения профессионального успеха бывшими выпускниками школы.

Данные знания будут приобретаться учащимися в рамках специального профориентационного курса.

Когнитивная составляющая содержания образования направлена не только на приобретение знаний, необходимых для профессионального самоопределения, но и на приобретение положительной мотивации к профессиональному самоопределению.

В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова [110] «созидательный» определяется как «создающий что-нибудь, творческий». Созидательная составляющая содержания образования способствует накоплению опыта творческой деятельности, что предполагает обеспечение готовности к поиску решений новых проблем, творческому преобразованию стремлений и идей по собственному профессиональному самоопределению. Опыт творческой деятельности, необходимый для профессионального самоопределения предполагает наличие следующих основных черт:

- самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- видение различных способов решения существующей проблемы;
- самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новый, необходимый для решения существующей проблемы;
- нахождение различных способов решения существующей проблемы и альтернативных доказательств;
- построение принципиально нового способа решения проблемы, являющегося комбинацией известных.

Созидательная составляющая содержания образования предполагает направленность педагогического содействия на использование приобретённых знаний, необходимых для профессионального самоопределения в творческой деятельности, направленной на профессиональное самоопределение. Также предполагается формирование опыта практической деятельности учащихся по осуществлению своего профессионального самоопределения. При помощи созидательной составляющей содержания образования происходит развитие таких компонентов готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению, как действенность и умелость. Действенность активизируется в сознательной направленности учащихся на профессиональное самоопределение. Они убеждаются в важности и необходимости приобретения знаний для дальнейшей деятельности. Принципиальное изменение умелости состоит в том, что учащиеся присваивают личный опыт в использовании полученных знаний применительно к своей деятельности, направленной на становление готовности к профессиональному самоопределению. Развитие действенности и умелости будет происходить при изучении профильных и смежных дисциплин, элективных курсов; при участии в предметных олимпиадах, научно-исследовательской деятельности и др.; в результате использования деловых игр при изучении профориентационного курса; при построении и реализации собственной индивидуальной образовательной траектории, направленной на становление готовности к профессиональному самоопределению. Всё это как раз предполагает при-

менение творческого подхода при решении задач и проблем, направленных на практическое осуществление становления готовности учащихся к профессиональному самоопределению.

Упорядочение содержания образования выстраивается на основании концепции педагогически целесообразной образовательной деятельности. Концепция педагогически целесообразной образовательной деятельности представляет собой специфический проект воображаемого поведения учащихся в процессе усвоения ими предъявляемого содержания образования. Другими словами, предполагается, что усвоение содержания образования необходимо (педагогически целесообразно) осуществлять по заранее разработанному плану (проекту) образовательной деятельности. Этим обосновывается совместное (педагоги, учащиеся и их родители) проектирование индивидуальной для каждого учащегося образовательной траектории с учетом его интересов, склонностей, способностей и здоровья.

Совместное проектирование индивидуальной образовательной траектории предполагает отбор форм и методов организации учебно-педагогического взаимодействия, направленного на становление готовности учащихся старшей школы к профессиональному самоопределению. При отборе этих форм и методов мы выделили положения, в соответствии с которыми используемые методы и формы в аспекте становления готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению должны:

- создавать атмосферу, в которой учащийся чувствует себя комфортно и свободно; стимулировать интересы обучаемого, развивать потребность учиться, делая тем самым реальным достижение учащимся успеха в том или ином виде деятельности;
- затрагивать личность учащегося в целом, вовлекая в учебный процесс его эмоции, чувства, ощущения, соотносится с его реальными потребностями, стимулировать его творческие способности;
- активизировать учащихся, направляя их на активное взаимодействие с другими участниками этого процесса;
- создавать ситуации, в которых преподаватель является равноправным партнером в предполагаемой деятельности, направленной на профессиональное самоопределение; учащийся должен осознать, что успехи в профессиональном самоопределении и в изучении различных дисциплин в большей степени связаны с его личностью и интересами;
- предусматривать различные формы работы: индивидуальную, групповую, коллективную в полной мере стимулирующие активность учащихся, их самостоятельность, творчество и т. д.

Перечислим методы и формы организации учебно-педагогического взаимодействия, направленного на становление профессионального самоопределения старшеклассников: изучение профильных и элективных курсов (уроки, включенные в строгое расписание, профильный отряд и др.); функционирование системы «учащийся-педагоги-родители»; метод исследования,

метод проектов (НОУ); метод работы с нестандартными задачами (олимпиады); стимулирование и самостимулирование, контроль и самоконтроль.

Таким образом, в представленной модели отдельные части находятся в функциональной зависимости, изменение одних элементов ведет к изменению других, то есть можно утверждать, что модель является целостной системой.

Построение опытно-экспериментальной работы осуществлялось на основе данной модели, что позволило:

- целенаправленно управлять процессом становления готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению;
- упорядочить содержание образования в едином методическом замысле на основе концепции педагогически целесообразной образовательной деятельности;
- осуществлять педагогическое содействие учащимся старшей школы в становлении их готовности к профессиональному самоопределению на основании учета их интересов, склонностей, способностей и здоровья;
- активизировать деятельность учащихся, направленную на становление готовности к профессиональному самоопределению;
- контролировать успешность оказания педагогического содействия старшеклассникам в становлении готовности к профессиональному самоопределению.

Этап функционирования предполагаемой модели начинается с ее внедрения в практику образования. Охарактеризованная нами модель педагогического содействия становлению готовности учащихся старшей профильной школы к профессиональному самоопределению может служить основанием для отбора педагогических средств содействия старшеклассникам в становлении их готовности к профессиональному самоопределению.

Библиографический список

1. **Быданова, Е.** Анализ компетенций выпускников российских вузов [Текст] / Е. Быданова // Вопросы экономики. – 2007. – № 6. – С. 156–157.
2. **Котлярова, И. О.** Системное представление об исследовании [Текст] : учебное пособие / И. О. Котлярова, Г. Н. Сериков. – Челябинск: ЧГТУ, 1996. – 81 с.
3. **Найн, А. Я.** Современный словарь справочник нового педагогического мышления [Текст] / А. Я. Найн – Челябинск: ЧелГНОУ УрО РАО, 2000., – 28 с.
4. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова, Российская АН.; Российский фонд культуры; 2-е изд.; испр. И доп. – М.: АЗЪ, 1994. – 928 с.
5. **Пичугина, И. В.** Проектирование образовательного процесса как системы: учебное пособие [Текст] / И. В. Пичугина, Г. Н. Сериков – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2003. – 76 с.
6. **Российский** статистический ежегодник. 2006: Стат.сб. / Росстат. – М., 2006. – 806 с.
7. **Сериков, Г. Н.** Образование: аспекты системного отражения [Текст] / Г. Н. Сериков – Курган: «Зауралье», 1997. – 464 с.

УДК 37.05

Гриневич Ирина Марияновна

Начальник научно-методическим отделом Ставропольский ИПКРО, GIM-08@yandex.ru, Ставрополь

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РЕФОРМА АЛЕКСАНДРА I
В НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫХ ДОКУМЕНТАХ
МИНИСТЕРСТВА НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ**

Grinevich Irina Marijanovna

The competitor of chair The North Caucasian social institute, GIM-08@yandex.ru Stavropol

**ALEXANDER'S THE 1-ST EDUCATIONAL REFORM
IN STANDARD-LEGAL DOCUMENTS OF THE MINISTRY
OF NATIONAL EDUCATION**

Существующие в стране на рубеже столетий учебные заведения подчинялись различным ведомствам: одни приказам общественного призрения, другие – церкви, третьи – военному ведомству. Отсюда многообразие учебных программ, методик обучения, учебников и т. п. Школы, не имея точных правил, часто вынуждены были перекраивать учебные программы, изменять порядок обучения. Одним из первых нормативных документов Александра I, регламентирующих образовательную деятельность, являлся принятый 8 сентября 1802 г. «Манифест об учреждении Министерств» [1, с. 15]. В соответствии с ним вместо существовавших ранее коллегий были созданы восемь министерств, в их числе и Министерство Народного Просвещения» [2, с. 4].

Подписанием в этот же день Указа «Об обязанностях Комиссии Училищ» было закончено формирование основных органов государственного управления образованием в России.

12 декабря 1802 г. принимается Постановление для Императорского Университета в Дерпте [3, с. 6]; 4 апреля 1803 г. – для Императорского Университета в Вильне [4, с. 39]. 25 июля 1803 г. уточняется в новой редакции «регламент Академии наук» [5, с. 90]; – 5 ноября 1804 г. одновременно подписываются Утвердительные грамоты Московского, Харьковского и Казанского университетов [6, с. 291], утверждаются их уставы [7, с. 293] и «Устав учебных заведений, подведомственных Университетам» [8, с. 331].

Целенаправленная политика государства в образовательной сфере получает поддержку со стороны отдельных дворян. В 1803 г. дворяне и купечество Харьковской губернии на создание Харьковского университета внесли

400.000 руб. [9, с. 67]. Аналогичная поддержка образования наблюдалась и в других губерниях.

В соответствии с первым указом получили юридическое закрепление шесть учебных округов: Московский, Виленский, Дерптский, Санкт-Петербургский, Харьковский и Казанский [10, с. 1788]. В соответствии со вторым – определены размеры государственного финансирования образовательной деятельности.

Предварительные правила были первыми в России законодательным актом, утверждавшим образование в такой широте, и обнимавшим собою все ступени образования, от начального до высшего. Ими была юридически закреплена однообразная и единая для всего государства система школ.

Это был переход к новой политике в области образования. Если в эпоху Екатерины II основу образовательной реформы составляло начальное образование, то в исследуемый период – высшая и средняя школы. «Университет есть высшее ученое сословие, для преподавания наук учрежденное. В нем готовится юношество для вступления в различные звания Государственной службы», – было записано во всех университетских уставах.

Основным нормативным актом, определяющим внутреннюю жизнь университетов, являлся Устав 1804 г. Согласно Уставу, поступающим в университеты из гимназий студентам преподавались «науки во всем пространстве, нужные для всех знаний и разных родов Государственной службы» [11, с. 331].

При каждом из создаваемых университетов предполагалось открыть учительский или педагогический институты, готовящие преподавателей для самих университетов, высших школ и гимназий, медицинский клинический институт, хирургический клинический институт, институт повивального искусства. Действительность, к сожалению, оказалась скромнее, и до конца существования старой школы не была решена проблема педагогической подготовки назначаемых на учительские должности выпускников университетов. В 1850 г. при некоторых университетах были открыты кафедры педагогики, однако уже через несколько лет они были упразднены ввиду отсутствия профессоров педагогики [12, с. 298]. При Московском университете за счет собственных средств разрешалось содержать академическую гимназию и благородный пансионат. Под покровительством университета находилось созданное по инициативе Демидова Ярославское высших наук училище.

Принятием «Устава учебных заведений, подведомственных Университетам» в стране практически было закончено создание системы нормативно-правового регулирования образовательными учреждениями. Университеты получили статус самостоятельных учреждений, имеющих особое управление и обеспеченность особыми штатами содержания.

На основании «Предварительных правил Народного Просвещения» в каждом губернском городе должна быть создана одна гимназия, подведомственная университету. В каждой гимназии было 8 учителей: один пре-

подавал чистую и прикладную математику и опытную физику; другой – историю, географию и статистику; третий – философию, изящные науки и политическую экономию; четвертый – естественную историю, начальные основания наук, относящиеся к торговле и технологии; пятый обучает латинскому языку; шестой – немецкому; седьмой – французскому; восьмой – рисованию. Все учителя гимназии назначались тем университетом, в округе которого находится гимназия.

В уставе и предварительных правилах подробно регламентировался процесс преподавания, определялись права и обязанности учителей, директора, общие и частные обязанности гимназистов. Содержание гимназий возлагалось на приказы общественного призрения, с дополнением в случае потребности от казны. Местные начальники обязывались содействовать гимназиям в решении материальных проблем. От главных народных училищ гимназии отличались, прежде всего, своими учебными планами.

Создавая уездные училища, государство исходило из того, что они, во-первых, будут готовить юношество к поступлению в гимназии, и, во-вторых, дадут детям различного состояния необходимые знания и представления о промышленности. Согласно Устава 1804 г. в них преподавались Закон Божий и Священная история; Должности человека и гражданина; Российская грамматика (в тех губерниях, где употреблялся другой язык, дополнительно грамматика местного языка); Чистописание; Правописание; Правила слога; Всеобщая география и начальные правила математической географии; География Российского Государства; Всеобщая история; Российская история; Арифметика; Начальные правила геометрии; Начальные правила физики и естественной истории; Начальные правила технологии, имеющие отношение к местному положению и промышленности; Рисование.

Первичным элементом образовательной системы при Александре I являлись приходские школы, действующие при каждом приходе «или два прихода вместе, судя по численности прихожан» [13, с. 14]. Руководителями являлись приходской священник и один из почетнейших жителей; в помещичьих селениях – помещик. Контроль за обучением возлагался на смотрителя училищ соответствующего уезда, назначаемого университетом. Содержание приходских училищ осуществлялось за счет благотворительности, что приводило к очень медленному росту количества приходских школ и их закрытию из-за нехватки средств.

Устав 1807 г. подробно регламентировал деятельность приходских училищ для дворянских и ремесленнических дочерей и сельских девиц. Как в больших, так и в малых училищах обучением и воспитанием занимается одна учительница. Девицы обучались чтению, письму, счислению, нравоведению и катехизису, а также обучались «прясть на пряхках на обе руки, женским работам, шитью, мытью белья, приготовлению кушанья, содержанию огородов для поваренной зелени, собиранию молочного и обхождению с домашними птицами и другими животными... Они обучаются петь духов-

ные песни и о домашних добродетелях» [14, с. 506]. Обучение детей обоего пола в одном помещении не поощрялось.

Учителя приходских училищ назначались их основателями, а общественных приходских училищ – начальниками училищ. Учителя, в случае затрат общественных средств на их подготовку обязывались проработать в должности не менее 10 лет. Учитель, проработавший на одном месте 25 лет, имел право на получение пенсии в размере половины жалования [15, с. 515].

Не ограничиваясь входящими в систему Министерства народного просвещения учебными заведениями, Устав 1804 г. распространял свою юрисдикцию и на конкурирующие с ними частные школы и пансионаты. Согласно ему, все частные пансионаты создавались с предварительного разрешения губернского директора училищ, после представления данных о содержателе, учителях и обстоятельного учебного плана, обязательной дисциплиной которого являлся русский язык. Содержатели пансионатов могли принимать к себе только учителей, знающих способ преподавания, употребляемый в гимназиях и уездных училищах, поскольку, «образ преподавания наук в пансионатах должен быть соответствовать принятым в указанных училищах». Каждый претендент на должность учителя обязывался пройти переподготовку в одной из гимназий, сдать испытания по предметам преподавания и получить свидетельство на право преподавания за подписью директора и учителей. Преподавание должно осуществляться по единым с общественными училищами учебникам. Единые с гимназиями требования действовали и в отношении наблюдения за воспитанниками. Можно предположить, что свою роль во введении строгой регламентации деятельности частных учебных заведений сыграло наблюдаемое в период царствования Александра I усиление государственного влияния на все стороны жизни общества.

В целом созданная в начале XIX в. нормативно-правовая база выгодно отличалась от предшествующих. Во-первых, гуманный характер требований устава 1804 г. свидетельствовал, что России были не чужды достижения прогрессивной педагогической мысли. Во-вторых, устав и разработанные в его развитие документы характеризовались определенностью требований и невозможностью их двоякой трактовки, как это было ранее. В-третьих, создание особого учебного управления – Министерства народного просвещения вместо прежних приказов, занятых массой других дел способствовало упорядочению управлению русской школой. Расширение сети учебных заведений облегчило возможность получения образования для представителей всех российских сословий. В стране создавалась сеть работавших по скоординированным программам общеобразовательных учебных заведений. В-четвертых, в отличие от прошлых лет были полно и четко определены права основных субъектов образовательного процесса. В-пятых, лица, посвятившие себя учительскому делу, были во многом приравнены к государственным служащим и получили право на пенсию. Право присваивать преподавателям ученые степени были предоставлены университетам. «Достоинство Кандидата, – писал Е. К. Шмидт, – состоит в 12 классе; ...Магистровское достоинство состоит

в 9 классе, к которому принадлежат также и старшие учителя Гимназий; ... Докторское достоинство, состоит в 8 классе, к которому принадлежат и Адъюнкты Университета. Младшие учителя Гимназий состоят в 10, а учителя уездных училищ в 12 классе. Студенты по окончании наук принимаются на службу 14 классом» [16, с. 17].

В первые годы после принятия Устава 1804 г. государство проводило политику, направленную на строгое и точное выполнение всех его положений. В частности, в развитие идеи всеобщности образования 9 декабря 1804 г. вышло положение о евреях, согласно которому их дети уравнивались в правах на образование с представителями других национальностей [35, с. 65]. 21 марта 1805 г. принятием «Плана военного воспитания» были реализованы указания императорского рескрипта от 9 октября 1803 г. «Об устройстве военных училищ», упорядочившие обучение значительной части мужского населения страны [36, с. 401]. Просматривающийся в Уставе 1804 г. курс на гуманизацию образования нашел подкрепление в циркулярах Министерства народного просвещения от 8 июля 1810 г. «О способах преподавания» и от 18 марта 1811 г. «О телесных наказаниях». Правительство обязывало учителей исполнять положения устава под страхом освобождения от занимаемых должностей и закрытия частных пансионатов. «Выдерживая таким образом борьбу со своими подчиненными, плохо подготовленными и не доросшими еще до настоящего понимания многих требований устава, реформаторски настроенное молодое правительство старалось всякими мерами и способами завоевать моральную и материальную поддержку со стороны общества», – писал по этому поводу И. Алешинцев [17, с. 40].

Уставом 1804 г. были предусмотрены меры привлечения пожертвований частных лиц на образование. На призыв Александра I к пожертвованиям в пользу гимназий крупными суммами откликнулись Демидов, харьковские, пензенские, волынские и киевские дворяне. В то же время значительная часть состоятельного дворянства не поддержало инициативу ввиду нежелания обучать своих детей в гимназиях вместе с разночинцами. Проанализировав причины нежелания дворян отдавать своих детей учиться, М. М. Сперанский предложил императору ввести экзамены на производство в чины. Соответствующий указ был издан 6 августа 1809 г. Согласно ему никто не мог быть произведен в чин коллежского асессора, не предъявив «свидетельства от одного из состоящих в Империи университетов, что он обучался в оном с успехом наукам, гражданской службы свойственным» [18, с. 53]. Данное требование заставило дворянских детей стремиться в университеты, поступление в которые было возможно только после сдачи экзаменов за полный гимназический курс. Следует отметить, еще одним препятствием к получению высшего образования являлось отсутствие в первых гимназиях необходимого для поступления в университеты латинского языка. Указанное противоречие было разрешено попечителем Санкт-Петербургского учебного округа С. С. Уваровым, предложившим в 1811 г. перейти к созданию классических гимназий. Другой мерой являлось учреждение при гимназиях пансионатов для дворянских детей.

Первый такой пансион возник в 1806 г. при свободно-украинской гимназии для детей дворян Харьковского учебного округа, чьи доходы были недостаточны для оплаты за обучение в частном пансионате. В 1809 г. такой же пансионат был создан дворянами Владимирской губернии [19, с. 43].

Война 1812 г. и боязнь революции в стране превратили Александра «из нетерпеливого реформатора в самого ярого охранителя внешнего и внутреннего status quo... и на смену нетерпеливым преобразовательным порывам пришла осторожность, охранительные тенденции и подозрительность» [20, с. 60].

Изменение политики государства в области образования нашло отражение в реорганизации прежнего Министерства народного просвещения 4 октября 1817 г. в Министерства Духовных Дел и Народного Просвещения, во главе которого был поставлен А. Н. Голицын. В основу воспитания и образования были положены религиозные принципы. С 1819 г. во всех учебных заведениях страны было введено изучение догм «священного писания». Соединение веры и знания провозглашалось целью умственного развития, но под этим соединением фактически понималось полное подчинение науки религии. Либеральному настроению части общества был противопоставлен мистицизм как форма противодействия свободолобивым мыслям.

Устав 1804 г. действовал почти четверть века. По педагогическому содержанию, по значению в области формирования отечественного просвещения многие историки относят его к школьным уставам либерального направления. Однако, как показала практика реализации его требований, многие прогрессивные педагогические идеи были нереальны в стране с крепостническим укладом. Крепостное право было самым главным препятствием на пути решения вопроса о начальном образовании народа. В частности, правительство запретило принимать в гимназии детей крепостных, затруднило поступление в гимназии и университеты детям купцов, ремесленников, мещан. Было открыто много сословных учебных заведений, куда принимались только дети дворян. Многие положения Устава 1804 г. часто или не доходили до учителей, или нарушались ими. Изначальные требования о «приучении учащихся к трудолюбию, возбуждению у них охоты к учению, о воспитании честности и благонравия, исправлении дурных наклонностей» и многие другие практически не внедрялись в школе [21, с. 9].

Библиографический список

1. **Алешинцев, И.** История гимназического образования в России. – СПб., 1912. – С. 15
2. **Сборник** постановлений по Министерству народного просвещения. – СПб., 1875. – Т. 1. – С. 4.
3. **Акт** постановления для Императорского Университета в Дерпте // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – СПб., 1875. – Т. 1. – С. 6.
4. **Акт** утверждения для Императорского Университета в Вильне // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – СПб., 1875 – Т. 1. – С. 39–46.

5. **Регламент** Академии наук // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 1. – СПб., 1875. – Т. 1. – С. 90.
6. **Там же.** – 285–291.
7. **Об Уставах** Московского, Харьковского и Казанского Университетов и подведомственных оным учебных заведений // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 1. – СПб., 1875. – С. 293–331.
8. **Там же.** – С. 331–367.
9. **О взносе** дворянством Слободо-Украинской губернии для Харьковского университета 400000 рублей // наук // Сборник постановлений Министерства народного просвещения. Т. 1. – С. 67.
10. **Указом** Императора Александра I октября 1824 года «О новом распределении Губерний по Учебным Округам» эти 6 округов остаются, но критерием их выделения уже выступают не университеты, а система Генерал – Губернаторского правления. – См. Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. – 1875. – Т. 1. – С. 1788–1789.
11. **Уставы** Императорских Московского, харьковского и Казанского университетов // Сборник постановлений по Министерству Народного просвещения. – Т. 1. – С. 331.
12. **Там же.**
13. **Там же.**
14. **Сборник** постановлений по Министерству народного просвещения. – Т. 1. – СПб., 1875. – С. 14.
15. **Сборник** постановлений по Министерству народного просвещения. – Т. 1. – СПб., 1875. – С. 504.
16. **Там же.** – С. 507 – 515.
17. **Алешинцев, И.** История гимназического образования в России (XVIII и XIX век). – СПб, 1912. – С. 17.
18. **Там же.** – С. 40.
19. **Там же.** – С. 53.
20. **Алешинцев, И.** – С. 43–44.
21. **Там же.** – С. 60.
22. **Школа** и педагогическая мысль России первой половины XIX в. (До реформ 60-х годов) // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – С. 9.

РАЗДЕЛ VIII ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.923

Кондратьева Ксения Сериковна

Ассистент кафедры психологии развития факультета психологии УрГПУ, kseniay_k@mail.ru, Екатеринбург

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ЗАСТЕНЧИВОСТИ

Kondratyeva Kseniya Serikovna

Lecturer Kathedra of Developmental Psychology Department of psychology of Ural States Pedagogical University, kseniay_k@mail.ru, Ekaterinburg

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF SHYNESS

Как отдельное самостоятельное свойство личности, застенчивость в отечественной психологии практически не изучалась, за исключением нескольких работ И. С. Кона, А. Б. Добровича, В. Н. Кунициной, Н. В. Шингаева, Е. Н. Бойцовой, Л. Н. Галигузовой, А. Б. Белоусова, Л. В. Краснова и др. В зарубежной психологии следует особо отметить исследования Ф. Зимбардо.

Несмотря на разное понимание застенчивости различными авторами, можно выделить общие характеристики в понимании ее генезиса. Это связь застенчивости с самоуважением и самосознанием, эмоциональное переживание собственного смущения и возникновение затруднений при установлении контактов и процессе общения в целом.

Проанализировав различную психологическую литературу по проблеме застенчивости, проведем некоторое обобщение имеющихся данных:

1. *Застенчивость* – сложное, интегративное психологическое явление, охватывающее все сферы личности и проявляющееся в состоянии нервно-психического напряжения, характеризующегося разнообразными нарушениями вегетатики, психомоторики, речевой деятельности, эмоциональных, волевых, мыслительных процессов и ряд специфических изменений самосознания.

2. *Застенчивость* аффективно тяжело переживается вследствие амбивалентного отношения к себе застенчивого человек. С одной стороны застенчивые люди обладают высокой общей самооценкой, высоким уровнем притязаний, мотивацией достижения, но с другой стороны они охвачены иррациональными когнициями о собственной неполноценности и об отрицательном отношении объектов общения.

3. *Застенчивость* всегда сопровождается необоснованным чувством вины и стыда, тревожностью, неуверенностью в себе, высоким уровнем рефлексивности и тревоги о своем Я.

4. *Застенчивость* формируется в детстве и связана, в первую очередь, с эмоциональными отношениями, с чувством доверия и безопасности в семейной системе.

5. Механизмом, запускающим застенчивость, являются ситуации формального и неформального общения и взаимодействия, а также мысли о прошлых неудачах и промахах или будущих межличностных контактах.

Мы организовали и провели исследование на выборке 200 человек (мужчины и женщины в возрасте от 16 до 45 лет), в котором определили застенчивость как субъективно переживаемое обобщенное чувство человека по отношению к себе, характеризующееся тревогой о своем Я, подчиняемостью в поведении, неуверенностью в себе, робостью, склонностью к самоупрекам и чувству вины, недооценкой своих возможностей, знаний, способностей, медлительностью и сдержанностью в выражении своих чувств, предпочтением держаться в стороне и быть незаметным, мыслями об отрицательном отношении объектов общения.

Следовательно, застенчивость имеет две составляющие: субъективные переживания негативного характера и поведенческие проявления, как результат переживаний. В силу частых негативных переживаний, по поводу ситуации взаимодействия с другими людьми, у застенчивых людей не достаточно сформированы навыки эффективной коммуникации.

Общая тенденция застенчивости проявляется в количестве ситуаций и типов людей, запускающих ее механизмы, т. е. чем больше различных ситуаций и типов людей вызывает у человека состояние стеснительности, тем он более застенчив.

В результате проведенного исследования мы выделили несколько типов застенчивых людей в зависимости от частоты возникновения негативных переживаний в адрес собственного я (если застенчивость переживается кратковременно и редко, то она выступает как состояние – ситуативная застенчивость, если застенчивость переживается длительно и часто, то переходит в свойство (черту) личности).

С учетом различных типов застенчивости (на основании количественного значения данного феномена) нами был разработан диагностический инструмент – «Методика для диагностики застенчивости» (МДЗ), представляющий собой психодиагностический опросник, основанный на принципе стандартизированного самоотчета.

Основная нагрузка при составлении опросника пришлась на четыре известные надежные и валидные методики: «Факторный личностный опросник Р. Кеттелла», «МИС В. Столина», «ДМО Т. Лири», «СМОЛ В. Козюля».

Методический инструмент для измерения застенчивости был создан путем новой комбинации вопросов, взятых из самостоятельных шкал указанных методик, впервые применявшихся в данном сочетании.

41 пункт разработанной методики были заимствованы из 16 PF Р. Кеттелла, 12 пунктов из «ДМО» Т. Лири, 25 пунктов из «МИС» В. Столина, 22 пункта из «СМОЛ» В. Козюля. – 100 заданий (первоначальная версия). В окончательную версию (после проверки дискриминативности заданий) вошло 31 задание.

Опросник предполагает 3 градации ответа (крайне редко, иногда, очень часто). Обработка результатов производится при помощи специального ключа, имеется бланк ответов для испытуемых.

Психометрическая характеристика опросника:

1. Выборка стандартизации. В исследование приняли участие 137 женщин и 63 мужчины (всего 200 человек) в возрасте от 16 до 45 лет. Средний возраст 18 лет. 60% испытуемых были студенты УрГПУ факультета психологии, 35% – учащиеся 10-х и 11-х классов МОУ СОШ № 4 г. Реж.

2. Надежность.

2. 1. Внутренняя согласованность пунктов методики оценивалась средствами корреляционного анализа, был получен коэффициент альфа Кронбаха равный 0,96, что свидетельствует о высокой внутренней надежности методики и гомогенности входящих в нее пунктов (табл. 1).

Таблица 1

Статистики надежности

Сводка обработки наблюдений

		N	%	Альфа Кронбаха	Количество пунктов
Наблюдения	Валидные	200	100,0		
	Исключенные(а)	0	,0	,955	2
	Всего	200	100,0		

а Сплошное исключение основано на всех переменных в процедуре.

2. 2. Ретестовая надежность методики в целом (31 пункт). Коэффициент корреляции по Пирсону равен 0,916 (n=200, p<0,01). Таким образом, результаты эмпирического испытания стабильности данных свидетельствуют о высокой ретестовой надежности (табл. 2).

Таблица 2

Корреляции: ретестовая надежность, интервал ретеста 1 месяц

		Данные первого тестирования	Данные второго тестирования
Данные первого тестирования	Корреляция Пирсона	1	,916(**)
	Знч.(2-сторон)	.	,000
	N	200	200
Данные второго тестирования	Корреляция Пирсона	,916(**)	1
	Знч.(2-сторон)	,000	.
	N	200	200

** Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

3. Валидность.

3. 1. Внутренняя валидность. На этапе конструирования опросника пункты, не удовлетворяющие дискриминативности, исключались из методики. После исключения «слабых» пунктов, в опроснике остался 31 пункт, они и составили финальный вариант методики. Общий коэффициент дискриминативности заданий, полученный после расчетов, был равен 0,45, что свидетельствует в пользу внутренней валидности методики.

3. 2. Конвергентная валидность. Данные о конвергентной валидности методики были получены путем сопоставления результатов тестирования по «методике диагностики застенчивости» с результатами заполнения других личностных тестов одними и теми же испытуемыми. В частности, определялись такого рода связи между «методикой диагностики застенчивости», с одной стороны, и следующими методиками, с другой стороны:

- 1) факторный личностный опросник Р. Кеттелла;
- 2) методика для диагностики межличностного общения Т. Лири;
- 3) методика исследования самооотношения В. В. Столина, С. Р. Панталева;
- 4) «СМОЛ» В. Г. Козюля.

Результаты коррелирования приведены ниже в таблицах 3, 4, 5 и 6.

Таблица 3

**Корреляции «методики диагностики застенчивости»
и факторов личностного опросника Р. Кеттелла (n= 35)**

	Факторы личностного опросника Р. Кеттелла			
	F	C	H	O
«МДЗ»	-0,323	-0,081	-0,823 (p<0,01)	0,561 (p<0,01)

Примечание: здесь и далее в таблицах жирным шрифтом обозначены значимые коэффициенты корреляций.

На выборке 35 человек данные «Методики диагностики застенчивости» (МДЗ) показали:

1) значимую сильную отрицательную корреляцию с фактором H (смелость – робость), это означает, что высокие показатели по методике «МДЗ» связаны с низкими показателями по фактору H личностного опросника Р. Кеттелла. Таким образом, можно сказать, что застенчивый человек обладает такими характеристиками как робость, неуверенность в своих силах, может терзаться необоснованным чувством собственной неполноценности, медлителен и сдержан в выражении своих чувств, предпочитает иметь одного-двух близких друзей вместо большой компании, проявляет заботу и внимание к окружающим, но не может поддерживать контакты с широким кругом людей и не любит работать вместе с другими.

2) значимую среднюю положительную корреляцию с фактором O (склонность к чувству вины – самоуверенность, уверенная адекватность), это означает, что высокие показатели по методике «МДЗ» связаны с высокими показателями по фактору O личностного опросника Р. Кеттелла. Таким образом, можно сказать, что застенчивый человек большую часть времени находится

в тревожном, подавленном, озабоченном настроении, легко плачет. Он склонен к печальным размышлениям в одиночестве, легко подвергается различным страхам и тяжело переживает любые жизненные неудачи. Не верит в себя, склонен к самоупрекам, недооценивает свои возможности, знания, способности. Обладает развитым чувством долга, легко поддается чужому влиянию, его настроение и поведение сильно зависят от одобрения или неодобрения со стороны окружающих. В обществе чувствует себя неуютно и неуверенно, держится скромно и обособленно.

3) умеренную отрицательную корреляцию с фактором F (беспечность – озабоченность), это означает, что высокие показатели по методике «МДЗ» связаны с низкими показателями по фактору F личностного опросника Р. Кеттелла. Таким образом, можно сказать, что застенчивый человек может обладать в некоторой степени такими характеристиками как ответственность, трезвость и серьезность в своем подходе к жизни, ригидность. Склонность все усложнять и подходить ко всему слишком серьезно и осторожно. Он постоянно полон забот: о будущем, о последствиях своих поступков, о возможных неудачах и несчастьях. Ему тяжело расслабиться, для защиты от возможных неудач он старательно планирует все свои действия, связан привычками и медленно принимает решения в конкретной ситуации.

4) очень слабую отрицательную корреляцию с фактором с (сила «Я» – слабость «Я»), это означает, что высокие показатели по методике «МДЗ» связаны с низкими показателями по фактору с личностного опросника Р. Кеттелла. Таким образом, можно сказать, что застенчивого человека можно охарактеризовать, но лишь в малозначительной степени, как личность, которой не хватает энергии, и она часто чувствует себя беспомощной, усталой и неспособной справиться с жизненными трудностями, может иметь беспричинные страхи, беспокойный сон и определенную обиду на других, которая порой оказывается безосновательной.

Таблица 4

Корреляции «Методики диагностики застенчивости» и шкал методики исследования самооотношения В. В. Столина, С. Р. Панталева (n= 55)

	Шкалы МИС	
	Шкала 2	Шкала 9
«МДЗ»	-0,607 (p<0,01)	0,441 (p<0,01)

На выборке 55 человек данные «Методики диагностики застенчивости» показали: значимую среднюю отрицательную корреляцию со шкалой 2 (самоуверенность), следовательно, высоким значения по методике «МДЗ» соответствуют низкие значения по МИС.

Таким образом, можно говорить, что застенчивый человек неудовлетворен собой и своими возможностями, сомневается в способности вызывать уважение.

И значимую умеренную положительную корреляцию со шкалой 9 (самообвинение), это означает, что высокие значения по «МДЗ» связаны с высокими значениями по МИС. Это говорит о склонности застенчивого человека к самообвинению, готовности поставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки. Отсутствия симпатии, что сопровождается негативными эмоциями в свой адрес, даже не смотря на высокую самооценку качеств и достижений (табл. 5).

Таблица 5

Корреляции «Методики диагностики застенчивости» и шкал методики СМОЛ В. Г. Козюля (n=54)

	Шкалы СМОЛ	
	Шкала 2	Шкала 3
«МДЗ»	0,664 (p<0,01)	0,243

На выборке 54 человека данные «Методики диагностики застенчивости» показали: значимую среднюю положительную корреляцию со шкалой 2 (шкала депрессии), следовательно, высоким показателям по «МДЗ» соответствуют высокие показатели по методике СМОЛ. Лица с высокими показателями по шкале депрессия скромны, застенчивы, впечатлительны, неудовлетворенны собой, склонные к волнениям, с хорошим контролем, медленным типом реакций, трудностями при выборе решений. В трудных ситуациях стараются избежать конфликта, пессимистически оценивают свои профессиональные возможности.

И выявлена слабая положительная корреляция со шкалой 3 (шкала истерии), что означает соответствие высоких показателей по методике «МДЗ» высоким показателям по методике СМОЛ. Можно сделать вывод, что застенчивые люди склонны к фантазированию и мечтам о славе и величии (табл. 6).

Таблица 6

Корреляции «Методики диагностики застенчивости» и шкалы методики ДМО Т. Лири (n=33)

	ДМО шкала 8
«МДЗ»	0,734 (p<0,01)

На выборке 33 человека данные «методики диагностики застенчивости» показали: значимую сильную положительную корреляцию со шкалой 8 (октант подчиняемого поведения, шкала покорно-застенчивого стиля поведения в межличностных отношениях), следовательно, высоким показателям по методике «МДЗ» соответствуют высокие показатели по методике ДМО (чем выше показатели по методике ДМО, тем более застенчивый тип поведения проявляется у человека в межличностных отношениях).

Все полученные данные корреляций свидетельствуют о высокой конвергентной валидности «методики диагностики застенчивости».

В целом «методику диагностики застенчивости» можно считать валидной.

4. Тестовые нормы. Данные описательной статистики позволили рассчитать тестовые нормы для «методики диагностики застенчивости». Эти расчеты были сделаны на основании характера распределения данных по методике (распределение не отличается от нормального), среднего арифметического, стандартного отклонения и разброса данных (табл. 7).

Таблица 7

Дескриптивные статистики

	N	Минимум	Максимум	Среднее	Стандартное отклонение
Полученные данные по «МДЗ»	200	3,00	54,00	20,2150	9,96369
N валидных (целиком)	200				

Таким образом, определены тестовые нормы: средний уровень выраженности застенчивости описывается значениями 11–30 баллов, высокий уровень 31–54 баллов, низкий уровень 3–10 баллов.

Опросник МДЗ

Инструкция: этот опросник содержит ряд высказываний об определенных мыслях, чувствах и представлениях относительно тех или иных событий в Вашей жизни, которые Вам более или менее присущи и проявляются у вас в той или иной степени. В каждом случае Вы должны ответить, в какой степени, с какой частотой, к Вам относятся соответствующие мысли, чувства и представления:

- а) крайне редко б) иногда в) очень часто

Не нужно долго обдумывать ответы. В этом опроснике не существует правильных и неправильных ответов. В гораздо большей степени интересно Ваше личное мнение

Текст опросника

1. На собраниях и в компаниях я предпочитаю держаться в стороне.
2. Я неуверенный в себе.
3. Мне кажется, что некоторые люди не замечают или избегают меня, хотя и не знаю почему.
4. Я слегка теряюсь, неожиданно оказавшись в центре внимания.
5. Мне кажется, что мало кто уважает меня по-настоящему.
6. Когда приходит время для осуществления того, что я заранее планировал и ждал, я чувствую себя не в состоянии это сделать.
7. Я рад присоединиться к большой компании, например: встретиться вечером с друзьями, пойти на танцы, принять участие в интересном общественном мероприятии.

8. Я испытываю чувство внезапного страха или неопределенного беспокойства, сам не знаю от чего.
9. Мои мысли о себе по большей части сводятся к обвинениям в собственный адрес.
10. Мне трудно поддерживать разговор с человеком, с которым я только что познакомился.
11. В различных ситуациях в обществе я испытываю волнение, похожее на то, которое испытывает человек перед выходом на сцену.
12. У меня безусловно меньше друзей, чем у большинства людей.
13. Я считаю себя очень общительным (открытым) человеком.
14. Я о чем-нибудь тревожусь.
15. Бывало, что я сам остро ненавидел себя.
16. У меня достаточно способностей и энергии, что бы воплотить в жизнь задуманное.
17. Я бываю робкий.
18. Где-то в глубине души я считаю себя слабаком.
19. Я бываю скромным.
20. Мне определенно не хватает уверенности в себе.
21. Я охотно подчиняюсь.
22. Я считаю, что я слишком застенчив.
23. Даже находясь в обществе, я чувствую себя одиноко.
24. У меня бывали такие моменты, когда я понимал, что и меня есть за что презирать.
25. Я кроткий.
26. Предчувствие, что меня ожидает какое-то наказание, даже если я не сделал ничего дурного, возникает у меня.
27. У меня бывает чувство, как-будто я сделал что-то неправильное или нехорошее.
28. Находясь в небольшой группе людей, я довольствуюсь тем, что держусь в стороне и, по большей части, предоставляю говорить другим.
29. Когда меня несправедливо критикуют за то, в чем я не виноват, я все же чувствую себя немного виноватым.
30. Я – человек стыдливый.
31. Мне говорят, что мой голос и вид слишком явно выдают мое волнение.

Ключ к опроснику

Присвоить 2 балла за ответы категории «а» на вопросы № 7, № 13, № 16, за все остальные ответы этой категории присвоить 0 баллов.

Присвоить 1 балл за все ответы категории «б».

Присвоить 0 баллов за ответы категории «в» на вопросы № 7, № 13, № 16, за все остальные ответы этой категории присвоить 2 балла.

Характеристика личности в зависимости от степени выраженности её застенчивости.

3–10 баллов. Практически незастенчивые: Такие люди весьма общительны и разговорчивы, энергичны, легкомысленны в отношении к жизни. Любят быть на виду, проявляют открытый интерес к другим людям. Самоуверенны, не чувствительны к замечаниям и порицаниям. Состояние смущения возникает крайне редко и быстро проходит.

11–30 баллов. Ситуативно-застенчивые. Такие люди в целом уверены в себе и обладают хорошо развитыми навыками социального поведения, достаточно общительны. Проявление характеристик застенчивости таких как: подчиняемость в поведении, робость, склонность к самоупрекам, недооценка своих возможностей, сдержанность в выражении своих чувств, предпочтение держаться в стороне, связано с реагированием личности на конкретные жизненные ситуации или на конкретный тип людей. Переживание застенчивости носит неустойчивый и кратковременный характер.

31–54 баллов. Истинно-застенчивые: негативные переживания застенчивости приобретают устойчивый и длительный характер. Такие люди предпочитают иметь одного-двух близких друзей, проявляют заботу и внимание к окружающим, но не могут поддерживать контакты с широким кругом людей и не любят работать вместе с другими. Большую часть времени находятся в тревожном, подавленном, озабоченном настроении, легко плачут. Склонны к печальным размышлениям в одиночестве, тяжело переживают любые жизненные неудачи. Не верят в себя, склонны к самоупрекам, Обладают развитым чувством долга, легко поддаются чужому влиянию, настроение и поведение сильно зависят от одобрения или неодобрения со стороны окружающих. В обществе чувствуют себя неуютно и неуверенно, держатся скромно и обособленно. В целом такие люди неуверенны в себе и не обладают в достаточной степени навыками социального поведения и общения.

Более 54 баллов. Сверх-застенчивые: такие люди характеризуются невротическим поведением с патологически заостренным чувством тревоги, стыда и вины вследствие неэффективного сопротивления личности негативному влиянию окружающей среды.

Библиографический список

1. Галигузова, Л. Н. Психологический анализ феноменологии детской застенчивости [Текст] / Л. Н. Галигузова, Н. В. Мещярикова // Вопросы психологии – 2000 – № 5.
2. Зимбардо, Ф. Застенчивость [Текст] / Ф. Зимбардо – М.: Педагогика, 1991.
3. Изард, К. Е. Эмоции человека [Текст] / К. Е. Изард – М.: Изд-во МГУ, 1980
4. Тихомиров, А. В. Психология застенчивости: методическое пособие [Текст] / А. В. Тихомиров – Екатеринбург: объединение «Дворец молодежи», 1998.

УДК 301.085

Айзман Нина Игоревна

Директор Центра практической психологии ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», nina.aizman@mail.ru, Новосибирск

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ
АНАЛИЗ СЕКСУАЛЬНОСТИ**

Ayzman Nina Igorevna

Director of the Center for practical psychology at the Novosibirsk state pedagogical university, nina.aizman@mail.ru, Novosibirsk

**STRUCTURAL AND FUNCTIONAL
ANALYSIS OF SEXUALITY**

Феномен сексуальности является одним из ключевых во многих медико-биологических и социальных дисциплинах в связи с неблагоприятной демографической ситуацией, ростом числа сексуальных расстройств и бесплодия, значимостью для сохранения репродуктивного здоровья. Несмотря на столь важное место, занимаемое сексуальностью человека, она относительно редко становилась предметом собственного психологического исследования. Существующие психологические исследования, в особенности отечественные, остаются крайне фрагментарными, касаясь в основном области психопатологии или патофизиологии [4; 7; 8].

Наиболее дискуссионным для современных исследователей является вопрос о выделении структуры сексуальности. Рассмотрим ряд западных и отечественных психологических моделей, которые определяют доминирующие направления в решении данного вопроса.

Основатель психоаналитического подхода З. Фрейд рассматривает в качестве структурных компонентов сексуальности: 1) биологические свойства, дифференцирующие организмы на мужские и женские; 2) либидо, как инстинкт продолжения и поддержания жизни; 3) чувственные переживания, связанные с получением удовольствия; 4) репродуктивное поведение [27].

Транзактный анализ Э. Берна также относится к психоаналитическому направлению. Он различает следующие структурные компоненты сексуальности: 1) обилие; 2) сила; 3) сжатие. Обилие представлено смазкой, сила проявляется в трениях, сжатие обеспечивается мышечными сокращениями [2].

С. Фанти выделяет такие структурные компоненты, как: 1) технические сущности (представления, аффекты, желания); 2) соматические сущности (эрогенные зоны) [25].

«Гуманистический психоанализ» Э. Фромма относится к гуманистически – ориентированной психологии. Автор рассматривает 4 элемента в структуре сексуальности [29].

У. Саймон и Дж. Ганьон выделяют нормативные компоненты сексуального сценария – кто, что, с кем, где, когда, как и почему должен, может или не должен и не может делать в сексуальном плане. Эти качества в общих чертах задаются соответствующей культурой. Вместе с тем они указывают, что это не исключает больших индивидуальных различий и вариаций количественного и качественного порядка [34].

Б. Мартель в рамках гештальт – терапии, на основе пентограммы С. Гингера, представляет структуру сексуальности в виде сексуальной пентограммы, состоящей из 5 ветвей:

1. физическое измерение сексуальности: значение тела, осознание своих ощущений, своей раскрепощенности, физического контакта, своего сексуального удовольствия;
2. аффективное измерение: выражение чувств, пути достижения близости, вербальный обмен;
3. рациональное измерение: знания по этой теме, прочитанные книги;
4. социальное измерение: сексуальные установки, включенность своей сексуальности в социальную жизнь;
5. духовное измерение: сексуальные отношения и духовность, поиски смысла, трансцендентного [16].

Автор подчеркивает взаимосвязь между данными измерениями, при этом считает их равноценными. Б. Мартель пишет: «Чрезмерное развитие одного из направлений мешает в полной мере развиваться другим» [16, с. 37].

В. Розин, рассматривая структуру сексуальности как форму телесности, выделяет: половое влечение; работу глаза, созерцающего прекрасное тело, прекрасное вообще; работу воображения, мысли [24].

В универсальной теории психосексуального развития Д. Банкрофт рассматривает в качестве структурных компонентов сексуальности: гендерную идентичность; сексуальную ориентацию; способность к близким парным отношениям [33].

Таким образом, в настоящее время в качестве компонентов сексуальности в литературе рассматриваются: когнитивный, эмоциональный, поведенческий, духовный. Большое внимание уделяется биологической детерминации сексуальности.

Когнитивная переработка проявляется в виде изменения восприятия и осознания информации, связанной с сексуальностью, в изменении представлений о себе и окружающем мире в контексте сексуальности, в изменении направленности мышления. Когнитивный компонент сексуальности включает знания по теме сексуальности, гендерную идентичность, психологический пол, убеждения в отношении человеческой природы в целом, убеждения по отношению к себе и к собственной сексуальности.

Когнитивный компонент тесно связан с эмоциями. Эмоциональная сфера служит одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности. По мнению И. С. Кона, женские сексуальные реакции больше, чем мужские, зависят от эмоционального фактора [12]. Аналогичной точки зрения придерживается С. Фанти. Он считает, что сексуальная реактивность женщины в большей степени зависит от ее общей эмоциональной раскованности и реактивности [25].

Эмоция – это то, что переживается как чувство (feeling), которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия [9]. Влияние такой эмоции как любовь на сексуальность показано в ряде работ [5; 15; 20].

Одно из определений любви звучит: «Любовь – это интенсивное, напряженное и относительно устойчивое чувство субъекта, физиологически обусловленное сексуальными потребностями; выражается в социально формируемом стремлении быть максимально полно представленным своими личностно – значимыми чертами в жизнедеятельности другого, так, чтобы пробудить у него потребность в ответном чувстве той же интенсивности, напряженности и устойчивости» [17, с. 254–255].

А. Лоуэн в своей работе «Любовь и оргазм» показывает связь любви и сексуальности. Отношения между любовью и сексом он представляет следующим образом. Секс, по мнению А. Лоуэн, отделяется от своих сознательных коррелятов, то есть секс как инстинктивное влечение подчиняется принципу удовольствия. Возрастание сексуального напряжения приводит к состоянию, в котором человек непременно пытается сбросить, разрядить напряжение, используя для этого ближайший доступный объект. Но когда приходит любовь, начинает действовать принцип реальности. Познав любовь, человек осознает, что удовольствие от сексуальной разрядки может быть значительно выше с одними сексуальными объектами и ниже с другими. Познав любовь, он обретает тенденцию сдерживать действие, сознательно обуздывать разрядку сексуального напряжения до более благоприятной ситуации, то есть, конечно, до взаимодействия с любимым человеком [15]. Т. е., по мнению А. Лоуэн, любовь к противоположному полу детерминирует способность к сексуальному отклику.

По мнению В. Франкла, «На человеческом уровне сексуальность выступает выражением любовного отношения... воплощением такого феномена, как любовь или просто влюбленность» [26, с. 14]. Он приводит результаты опроса 20000 мужчин и женщин, проведенного «Американским психологическим журналом». Главным стимулятором мужской потенции и женского оргазма является влюбленность в партнера или любовь к нему.

Связь сексуальности и вины рассматривалась в работах [7; 9; 16; 27; 37 и др.]. По мнению Б. Мартель, вина ведет к переживанию изолированности и отчужденности и отрицательно влияет на сексуальность [16]. Д. Л. Мошер, руководствуясь результатами своих исследований, предложил классификацию разновидностей переживания вины: 1) вина за враждебное поведение (переживание вины индивидом вызвано его враждебными чувствами и агрессивными пос-

тупками); 2) вина за сексуальное поведение (переживание вины вызвано мыслями, чувствами и поступками индивида, связанными с сексуальными отношениями); 3) нравственная вина (переживание вины, связанное с угрызениями совести) [37]. По данным Мошер, переживание вины за мысли, чувства и поступки сексуального свойства вызывает перцептивную защиту от сексуальной стимуляции, т. е. чем сильнее переживание вины, тем выше порог восприятия сексуально окрашенных слов. Автор также указывает, что вина исполняет функции регулятора поведения. Он считает, что поведение человека в ситуации, чреватой переживанием страха и вины, определяется воздействием трех факторов: 1) желанность цели, к которой устремлен поступок (или сила подкрепления); 2) предощущение внешнего осуждения поступка (устрашающее условие); 3) антиципация вины [37].

На связь сексуальности и тревожности указывает ряд авторов [5; 8; 20; 21; 27 и др.].

Тревога – реакция на грозящую опасность, реальную или воображаемую, эмоциональное состояние диффузного безобъектного страха, характеризующееся неопределенным ощущением угрозы, в отличие от страха, который представляет собой реакцию на вполне определенную опасность.

Тревожность – индивидуальная психологическая особенность, состоящая в повышенной склонности испытывать беспокойство в различных жизненных ситуациях, в том числе и тех, объективные характеристики которых к этому не предрасполагают. Тревожность является конституциональным признаком, относится к предрасположенности, облегчающей возникновение реакций тревоги. Высокотревожные индивиды воспринимают ситуации или обстоятельства, которые потенциально содержат возможность неудачи или угрозы, более интенсивно.

Характер реакции на успех или неуспех в сфере сексуальности определяется тем, насколько устойчива самооценка. В ответ на рассогласование самооценки и уровня притязаний возникает рост личностной, или так называемой хронической тревожности. Если разрыв уровней самооценки и уровня притязаний сохраняется или увеличивается, стремление к его преодолению обостряется, наличие неудач порождает более сильное ситуативное напряжение и ожидание неуспеха, и все это принимает затяжной, хронический характер. Длительное рассогласование между самооценкой и уровнем притязаний приводит к ситуации пролонгированного внутриличностного конфликта.

Таким образом, сама по себе тревожность является нормативным и необходимым условием развития личности. Опасение вызывает уровень тревожности, который отрицательно влияет на сексуальность и ведет к негативным личностным изменениям, мешает гармоничному и всестороннему ее развитию.

Таким образом, эмоциональный компонент мотивирует и направляет восприятие, мышление и действия. Эмоциональный компонент сексуальности включает ряд эмоций, в т. ч. любовь, вину, тревожность. Осознание эмоции

помогает установить ту или иную степень контроля над эмоциональным процессом, как это бывает, когда человек сознательно решает сдержать или подавить мимическое выражение эмоции. Само это решение и последующее подавление (или ослабление) эмоциональной экспрессии может снизить интенсивность субъективного переживания эмоции. Человек сам инициирует и поддерживает когнитивную и моторную деятельность, необходимую для подавления экспрессивного компонента эмоции, и эта деятельность путем обратной связи устраняет само субъективное переживание эмоции. Энергия, генерируемая активатором эмоции, не трансформируется в мимику и переживание, что приводит к ее переизбытку в нервной системе. Эта избыточная энергия может быть направлена в ретикулярную формацию ствола мозга, что приводит к усилению неспецифической активации, к общему возбуждению. На фоне общего возбуждения внутренние побудительные сигналы, нацеленные на мыслительные процессы и поведенческие акты, становятся неотчетливыми. Действия могут стать неэффективными и дезадаптивными, бездействие грозит психосоматическими нарушениями.

Благодаря психосоматической чувствительности, отпечатки переживаний прошлого и настоящего влияют на тело [14; 32].

В концепции телесности О. В. Лавровой протяженное физическое человеческое тело – онтологический объект, принадлежащий субъекту; место протяженного бытия субъекта, дающее возможность физического контакта с внешним миром; телесное бытие – совокупность событий, протекающих (а также протекавших) в теле субъекта [14].

Тело – это некая живая форма, постоянно самопроизвольно осуществляющая акт жизни, при этом обладающая определенными материальными (телесными) свойствами. Тело способно чувствовать, чувство является свойством жизни, воплощенное в телесной форме. Благодаря психосоматической чувствительности тело носит в себе отпечатки реальности прошлого, влияющие на переживание настоящего.

В период взросления представления о собственном теле значительно изменяются вследствие осознания и психической переработки различных соматических преобразований. Актуальным становится сравнение и наблюдение за физическими изменениями сверстников. На данном этапе наблюдаются различия между девочками и мальчиками в восприятии ими собственного телесного облика, т. к. общественное мнение относит к признакам мужественности физическую силу, спортивные успехи, мускулистую фигуру, и эти особенности очень важны для юношей. Для девушек же данные признаки нежелательны в связи с иным представлением о собственной половой роли. Девушки обращают больше внимания на свое лицо, фигуру и кожу. На развитие вторичных половых признаков обращают внимание представители обоих полов. Физические изменения у девушек чаще сопровождаются стыдом, а у юношей – гордостью, т. к. последние связывают их с половой потенцией [23].

Положительное восприятие собственного телесного облика подразумевало осознание соматических изменений в соответствии с существующим общественным мнением о физической привлекательности полов.

Отрицательное восприятие собственного телесного облика подразумевало прямо противоположное по отношению к «положительному» осознание происходящих с ними половых метаморфоз, вплоть до сокрытия.

Нейтральное восприятие собственного телесного облика характеризовалось спокойным наблюдением за происходящими физическими изменениями [6].

Тело является одним из объектов восприятия «Я», подобно другим объектам, представленным в трехмерном пространстве... тело – ограниченный объект, имеющий границу вокруг «Я» – последнее существует внутри границ. Тело – это именно тело, и оно определяется термином «мое». «Я» же осознает себя в нем воплощенным. Не имея протяженности, «Я» имеет «местонахождение». ...оно всегда «здесь», и это «здесь» осознается где-то внутри телесных границ» [14].

Согласно Н. Пезешкиан, способность дарить и принимать физические контакты, а также ощущения, возникающие в процессе их осуществления, напрямую определяют сексуальность [19]. Между этими процессами существует прямая зависимость. Аналогичной точки зрения придерживаются следующие авторы [5; 7; 10; 13; 30; 35 и др.].

Таким образом, особенность телесного компонента состоит в телесно – чувственной материальной основе телесности. Телесный компонент включает телесность, как «реальность» (тело, ощущения, физический контакт).

На связь тела, эмоций и поведения указывает целый ряд авторов [1; 15; 16; 20; 22; 31 и др.].

Влияние полоролевого поведения на проявление сексуальности продемонстрировано в ряде исследований [5; 15; 16; 20; 21].

По определению J. Money, полоролевое поведение есть публичное выражение половой идентичности, соответствующее принятым в обществе нормативам и обеспечивающее индивиду принадлежность к определенному полу в глазах окружающих [36]. Репертуар полоролевого поведения может быть широким (включать в себя несколько половых ролей) и узким (включает 1–2 роли).

Б. Мартель считает, что важной составляющей сексуального здоровья является способность переживать близость, интимность, в том смысле, о котором пишет В. Пазини: «Открыться для близости означает принять другого на своей собственной территории, не ощущая себя захваченным или поглощенным, и погрузиться в этого человека, не теряя своего собственного бытия» [16; 18, с. 39]. Способность принять другого на своей территории подразумевает внутреннюю уверенность и автономию. Далее автор отмечает, что в случае, когда первый сексуальный опыт оказывается неудачным, это может отразиться на будущей сексуальной жизни, подрывая уверенность человека в себе или создавая негативный образ сексуальности.

О способности переживать близость, интимность, привязанность указывает Н. Пезешкиан. В этом случае речь идет о контакте. Под контактом авторы понимают способность посвящать себя другим людям, а также способность устанавливать и поддерживать отношения при возникновении проблем [19].

Взаимосвязь интимности и сексуальности показана в работе Э. Фромма «Бегство от свободы». Автор пишет, что эротическая любовь наиболее личностна, «симметрична». Она создает возможность глубокой интимности [28].

С эмоциями и сексуальным влечением тесно связано поведение. По данным К. Изард, способ ухаживания и выбор партнера для совместной жизни во многом определяются особенностями эмоционального склада человека и его эмоциональной отзывчивостью [9].

Таким образом, поведенческий компонент выражается в коммуникативной способности строить свои отношения с противоположным полом, устанавливать контакты, открыто выражать свою принадлежность к своему полу. Поведенческий компонент включает полоролевое поведение, контакты, близкие отношения внутри пары.

Экзистенциальная составляющая сексуальности связана с пониманием субъектом себя в реальных ситуациях человеческого бытия. Экзистенцией (лат. «существование») называют непосредственное переживание человеком своего присутствия в мире.

Смысл жизни может пониматься как понимание человеком содержания и направленности своей жизни, своего места в мире, как проблема воздействия человека на окружающую действительность и постановки человеком целей, выходящих за рамки его жизни.

Связь сексуальности и смысла жизни показана в работе Б. Мартель. Автор отмечает, что сексуальные затруднения часто появляются на фоне экзистенциальных данностей и, прежде всего поиска смысла жизни. Она указывает, что сексуальная трудность «... является тем сообщением, которое клиент желает услышать, чтобы разобраться в своем бытии» [16, с. 48]. По данным автора, цепочку можно описать следующим образом: поиски смысла жизни – тревога, связанная с выбором, – сексуальная трудность.

На связь сексуальности и одиночества указывает ряд авторов [16; 28].

Одиночество может переживаться на интерперсональном, интраперсональном или экзистенциальном уровнях.

Межличностное, или интерперсональное, одиночество – это чувство, которое связано с объективной нехваткой отношений, с тем, что человеку трудно вступить в контакт.

Интраперсональное одиночество связано с ощущением отрезанности от некоторых частей самого себя; например, человек перестает ощущать свои эмоции или анестезирует какую-то часть своего тела.

Такое одиночество часто упоминается в контексте сексуальности. «В нашем обществе не принято говорить о своих переживаниях, о том, как проявляется сексуальное желание... Испытывая от этого трудности, многие с тревогой начинают понимать, что они не знают самих себя. Только благодаря опыту можно

научиться чувствовать, называть, различать, однако такому посвящению может мешать воспитание (ведь «о таких вещах не говорят») или травма» [16].

Экзистенциальное одиночество можно испытать при мысли об ответственности за свою жизнь в таком мире, где ты совсем один. Оно с особой силой ощущается в моменты принятия важных решений.

Следующей экзистенциальной данностью является свобода. В новейшем психологическом словаре дается следующее определение свободы: «свобода – это исходное положение о том, что люди ответственны за свои собственные действия и способны преодолевать влияние среды на свое поведение».

Связь свободы, одиночества, тревоги, поведения и процесса индивидуализации показана в работе Э. Фромма «Бегство от свободы» [28].

«Бегство от свободы» – одна из самых удачных и емких философских метафор Э. Фромма. Она относится к феномену ухода человека от ответственности, боязни трезво и мужественно осознать свои проблемы.

Смысл исторического процесса Э. Фромм видит в прогрессирующей индивидуальности, т. е. освобождение личности от власти авторитета, укреплении независимости и права самостоятельно принимать решения. Человек стремится к свободе, мечтает о ней, но ощущает ее как бремя, т. к. свобода налагает ответственность, требует самостоятельного выбора. Экзистенциальные противоречия конституируют сознание, являясь в то же время источниками тревоги. Схематично процесс индивидуализации можно представить следующим образом: развитие индивида – обособление от мира – одиночество – тревога – отказ от индивидуальности – подчинение или спонтанная активность. По мнению Э. Фромма, спонтанная активность – единственно продуктивный, не приводящий к неразрешимым конфликтам путь. В случае, когда чувство одиночества и бессилия становятся невыносимы для человека, у него появляются мазохистские и садистские стремления. Э. Фромм пишет: «... Любые эмпирические наблюдения над мазохистами, в том числе и психоаналитические, дают неопровержимые доказательства, что эти люди преисполнены страхом одиночества и чувством собственной ничтожности. Часто эти ощущения неосознанны, часто они замаскированы компенсирующими чувствами превосходства и совершенства; но, если заглянуть в подсознательную жизнь такого человека достаточно глубоко, они обнаруживаются непременно. Индивид оказывается «свободным» в негативном смысле, то есть одиноким и стоящим перед лицом чуждого и враждебного мира».

Таким образом, экзистенциальный компонент сексуальности включает поиски смысла жизни, свободу, одиночество.

Сексуальность выполняет различные функции. Так к основным функциям сексуальности З. Фрейд относит:

- получение удовольствия;
- репродуктивную (обеспечивает постоянное сохранение человечества как вида);
- сохранение здоровья [27].

Э. Берн выделяет среди функций сексуальности: 1) «половое воспроизведение» (Репродуктивная); 2) «получение удовольствия»; 3) «освобождение от сдерживаемых напряжений, вызываемых возбуждением» (функция регуляции эмоций); 4) «приспособление к жизни, к другому» (адаптация); 5) «формирование определённого стиля поведения» (поведенческая); 6) сохранение здоровья [2].

С. Фанти рассматривает в качестве функций сексуальности:

1) «воспроизведение» (биологическая); 2) осуществление контакта [25].

А. Лоуэн отдельно выделяет функции сексуальности и функции женской сексуальности в частности. К первым он относит: движение; эротический контакт; получение удовольствия и оргастического удовлетворения; продуцирование потомства, ко вторым – принятие; сохранение и трансформацию [15].

Подобное разделение можно встретить в работах Э. Фромма [29]. В качестве функций сексуальности он выделяет: 1) разрушение и творение; 2) репродуктивную («способность производить»), а в качестве функции женской сексуальности он рассматривает: 1) принятие; 2) сохранение; 3) трансформацию.

Г. Л. Билич [3] рассматривает три основные функции человеческой сексуальности прокреативную (репродуктивную), рекреативную (расслабляющую, гедоническую) и реляционную (общение с близким человеком, познание и самопознание, единение).

Таким образом:

1. Сексуальность является системным образованием. В теоретической модели сексуальности можно выделить следующие структурные компоненты: когнитивный, эмоциональный, телесный, поведенческий, экзистенциальный.

2. Когнитивная переработка проявляется в виде изменения восприятия и осознания информации, связанной с сексуальностью, в изменении представлений о себе и окружающем мире в контексте сексуальности, в изменении направленности мышления. Когнитивный компонент сексуальности включает знания по теме сексуальности, гендерную идентичность, убеждения в отношении человеческой природы в целом и убеждения в отношении сексуальности.

3. Эмоциональная сфера служит одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности. Эмоциональный компонент сексуальности включает ряд эмоций, в т. ч. любовь, вину, тревожность и т. п.

4. Особенность телесного компонента состоит в телесно – чувственной материальной основе телесности. В данном контексте телесный компонент включает: телесность, как «реальность» (тело, телесное бытие, ощущения, физический контакт).

5. Поведенческий компонент выражается в коммуникативной способности строить свои отношения с противоположным полом, устанавливать контакты, открыто выражать свою принадлежность к своему полу. Поведенческий компонент включает полоролевое поведение, контакты, близкие отношения внутри пары.

6. Экзистенциальная составляющая сексуальности связана с пониманием субъектом себя в реальных ситуациях человеческого бытия и включает поиски смысла жизни, свободу, одиночество.

7. Функциями сексуальности являются: репродуктивная, регуляторная, здоровьесберегающая, адаптивная, поведенческая, рекреационная, реляционная.

Библиографический список

1. **Альперович, В.** Социальная геронтология [Текст] / В. Альперович. Р/Д.: Феникс. 1997. / Цит. по: Д. Я. Райгородский – ред. Психология и психоанализ сексуальности: учебное пособие. – Самара: Изд. дом Бахрах-М. 2002. – С. 187–202.
2. **Берн, Э.** Секс в человеческой жизни [Текст] / Э. Берн – М. 1999. / Цит. по: Д. Я. Райгородский – ред. Психология и психоанализ сексуальности. Учебное пособие. – Самара: Изд. дом Бахрах-М. 2002. – С. 221–283.
3. **Билич, Г. Л.** Справочник по сексологии [Текст] / Г. Л. Билич – М.: Изд-во Оникс, 2007. – 624 с.
4. **Васильченко, Г. С.** Сексуальные нарушения при акцентуациях характера и психопатиях [Текст] / Г. С. Васильченко, Ю. А. Решетняк // Сексопатология. Справочник. – М., – 1990.
5. **Гингер, С.** Гештальт-терапия контакта [Текст] / С. Гингер, А. Гингер / СПб.: СпецЛит. – 2001. – 288 с.
6. **Догадина, М. А.** Сексуальное насилие над детьми. Выявление, профилактика, реабилитация потерпевших [Текст] / М. А. Догадина, Л. О. Перегожин // Вопросы ювенальной юстиции. № 4 (13). М.: Изд-во: Юрист, 2007. – С. 10–16.
7. **Доморацкий, В. А.** Медицинская сексология и психотерапия сексуальных расстройств [Текст] / В. А. Доморацкий – М.: Академический проект. Культура. – 2009. – 480 с.
8. **Зинченко, Ю. П.** Знаково-символическое опосредствование сексуальной функции в норме и патологии [Текст] / дис...д-ра психол. наук Ю. П. Зинченко. М., 2003.
9. **Изард, К.** Психология эмоций [Текст] / СПб.: Питер. 2003. – 464 с.
10. **Каплан, Х.** / Цит. по: Доморацкий, В. А. Медицинская сексология и психотерапия сексуальных расстройств. – М.: Академический проект. Культура. – 2009. – 480 с.
11. **Келли, Г. Ф.** Основы современной сексологии [Текст] / Г. Ф. Келли – 6-е международ. изд. – СПб.: Питер, 2000.
12. **Кон, И. С.** Введение в сексологию [Текст] / И. С. Кон. М.: Медицина. – 1989. – 336 с.
13. **Кришталь, В. В.** / Цит. по: Доморацкий, В. А. Медицинская сексология и психотерапия сексуальных расстройств. – М.: Академический проект. Культура. – 2009. – 480 с.
14. **Лаврова, О. В.** Глубинная топологическая психотерапия: идеи о трансформации [Текст] / О. В. Лаврова – СПб.: Изд-во ДНК. 2001. – 404 с.
15. **Лоуэн, А.** Любовь и оргазм [Текст] / А. Лоуэн – М. – 1997. / Цит. по: Д. Я. Райгородский – ред. Психология и психоанализ сексуальности: учебное пособие. – Самара: Изд. дом Бахрах-М. 2002. – С. 653–667.
16. **Мартель, Б.** Сексуальность, любовь и Гештальт [Текст] / Б. Мартель – СПб: Речь. 2006. – С. 38–40.

17. **Новейший** психологический словарь [Текст] / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь; под общ. ред. В. Б. Шапаря. – Изд. 3. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 806 с.
18. **Пазини, В.** / Цит. по: Мартель, Б. Сексуальность, любовь и Гештальт [Текст] / В. Пазини – СПб.: Речь. 2006. – С. 39
19. **Пезешкиан, Н.** Психотерапия повседневной жизни. Тренинг в воспитании партнерства и самопомощи [Текст] / Н. Пезешкиан – М.: Медицина, 1995.
20. **Перлз, Ф.** Практика гештальт-терапии [Текст] / Ф. Перлз – М.: Институт общегуманитарных исследований. – 2002. – 408 с.
21. **Райх, В.** Анализ личности, пер. [Текст] / В. Райх – М., СПб., 1999. – 333 с.
22. **Райх, В.** Анализ характера [Текст] / В. Райх – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 528 с.
23. **Ремшмидт Х.** Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности: Пер. С нем. [Текст] / Х. Ремшмидт – М.: Мир, – 1994. – 320 с.
24. **Розин, В.** Природа любви [Текст] / В. Розин, Р. Шапинская – М.: 1993. / Цит. по: Д. Я. Райгородский – ред. Психология и психоанализ сексуальности: Учебное пособие. – Самара: Изд. дом Бахрах-М. 2002. – С. 39–65.
25. **Фанти, С.** Микropsихоанализ [Текст] / С. Фанти – М.: 1991. / Цит. по: Д. Я. Райгородский – ред. Психология и психоанализ сексуальности: Учебное пособие. – Самара: Изд. дом Бахрах-М. 2002. – С. 284–326.
26. **Франкл, В.** / Цит. по: Билич, Г. Л. Справочник по сексологии [Текст] / В. Франкл – М.: Изд-во Оникс, 2007. – 624 с.
27. **Фрейд, З.** Психология бессознательного [Текст]: сборник произведений. / З. Фрейд – М.: Просвещение. – 1989. – 448 с.
28. **Фромм, Э.** Бегство от свободы. Человек для себя. Изд – во АСТ. 2004. – 576 с.
29. **Фромм, Э.** Догмат о Христе [Текст] / Э. Фромм – М.: 1998. / Цит. по: Д. Я. Райгородский – ред. Психология и психоанализ сексуальности. Учебное пособие. – Самара: Изд. дом Бахрах-М. 2002. – С. 549–563.
30. **Хупер, А.** Уроки секса. Дорлинг Киндерсли [Текст] / А. Хупер – Лондон–НьюЙорк–Штутгарт–Москва. 2000. – 192 с.
31. **Шаш, Т.** / Цит. по Лаврова, О. В. Глубинная топологическая психотерапия: идеи о трансформации [Текст] / Т. Шаш – СПб.: Изд-во ДНК. 2001. – 404 с.
32. **Юнг, К. Г.** Либи́до: его метаморфозы и символы [Текст] / К. Г. Юнг – СПб., 1994.
33. **Bancroft, J.** Human sexuality and its problems. Edinburgh, Scotland: Churchill Livingstone. 1989. / Цит. по: Келли Г. Ф. Основы современной сексологии. – 6-е междунар. изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2000.
34. **Gagnon, J. H., & Simon, W.** (1973). Sexual conduct. Chicago: Aldine. / Цит. по: Келли Г. Ф. Основы современной сексологии. – 6-е междунар. изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2000.
35. **Masters, W. H. & Johnson, V. E.** Human sexual inadequacy. Boston: Little, Brown. 1970.
36. **Money, J.** Man and woman. Boy and girl. – Boston, – 1972. – 311 с.
37. **Mosher, D. L.** Measurement of guilt in females by self-report inventories. /Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1968. – V. 32. – P. 690–695.
38. **Айзман, Н. И.** Изменение самосознания девушек в процессе психокоррекционной работы по развитию сексуальности [Текст] / Н. И. Айзман // Сибирский педагогический журнал – 2008. – № 2. – С. 382–388.

РАЗДЕЛ IX
**КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА,
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

УДК: 376.352

Грищенко Татьяна Анатольевна

Аспирант кафедры коррекционной педагогики института специальной педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, учитель-дефектолог Красноярской краевой специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната III–IV вида, t_grischenko@mail.ru, Красноярск

**РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ
ОБУЧЕНИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ УЧАЩИХСЯ
ЗРИТЕЛЬНОМУ ВОСПРИЯТИЮ ОБЪЕКТОВ
ВОЗРАСТАЮЩЕЙ СТЕПЕНИ СЛОЖНОСТИ**

Grishchenko Tatyana Anatoljevna

The graduate student of chair of correctional pedagogic of institute of special pedagogic of Krasnoyarsk state pedagogical university of V. P. Astafjev, the special teacher of Krasnoyarsk regional special (correctional) general educational boarding school III–IV of a kind, t_grischenko@mail.ru, Krasnoyarsk

**WORKING OUT AND REALIZATION OF TECHNOLOGY
OF TRAINING OF VISUALLY IMPAIRED PUPILS TO VISUAL
PERCEPTION OF OBJECTS OF INCREASING DEGREE
OF COMPLEXITY**

Современная концепция коррекционного воздействия на развитие зрительного восприятия детей с нарушением зрения основывается на единстве офтальмологического, психофизиологического и психолого-педагогического подходов. Умаление роли одного из подходов ведет к односторонности коррекционного воздействия и значительно понижает его эффективность [1; 2].

Как показывает анализ научной и методической литературы, в существующей практике коррекционной работы возникло противоречие между значимостью развития зрительного восприятия у слабовидящих учащихся как необходимого условия успешности их социализации, с одной стороны, и недостаточностью научных исследований по разработке эффективных средств педагогического воздействия, с другой стороны [4].

Данное противоречие является причиной того, что один из важнейших аспектов коррекционного воздействия – психолого-педагогический – реализуется в работе со слабовидящими учащимися не в полном объеме.

Для устранения выявленного противоречия нами под научным руководством доктора психологических наук, профессора, зав. кафедрой кор-

рекционной педагогики КГПУ им. В. П. Астафьева Л. П. Уфимцевой, была разработана педагогическая технология, направленная на развитие зрительного восприятия слабовидящих школьников в процессе специальных коррекционных занятий.

Концептуальной основой представляемой технологии явились следующие общедидактические и тифлопедагогические принципы:

– **принцип учета онтогенеза зрительного восприятия в норме и его специфики у слабовидящих детей** (определил дидактическое соотношение общего и специфического при отборе содержания, методов коррекционного воздействия на развитие зрительного восприятия слабовидящих школьников);

– **принцип развивающего и опережающего обучения** (определил этапность проведения коррекционной работы с опорой на зону ближайшего развития, а также отбор методов коррекционного воздействия, обеспечивающих развитие в контексте обогащения личности ребенка);

– **принцип включения в процесс восприятия мыслительных операций как компенсирующего фактора** (определил отбор методов и приемов, обеспечивающих осознание и формирование акта зрительного восприятия как последовательного и целенаправленного действия, развитие способности вербализировать и запоминать воспринятое);

– **принцип личностно-деятельностного подхода** (определил отбор методов и приемов развития зрительного восприятия, обеспечивающих осознание значимости приобретенных навыков и стимулирующих индивидуальную активность учащихся; разработку диагностического комплекса, дающего возможность определять индивидуальный маршрут конкретного слабовидящего школьника).

В контексте технологического подхода выделена *глобальная цель*: развитие операционного и мотивационного механизмов зрительного восприятия посредством обогащения представлений об объектах окружающего мира.

Отбор содержания дидактического материала осуществлялся на основе гипотетического предположения о том, что обучение слабовидящего ребенка восприятию все более сложных объектов развивает операционный механизм зрительного восприятия, активизирует умственную и практическую деятельность.

На каждом этапе глобальная цель конкретизировалась в зависимости от особенностей объекта, предлагаемого для восприятия.

В контексте проблемы развития зрительного восприятия определяемое нами содержание обучения предполагает осуществление разнообразных зрительных операций с последовательно усложняющимися объектами, а также выделение основных понятий, необходимых для усвоения дидактического материала, как условия повышения качества зрительного восприятия.

Все указанное выше позволило нам структурировать дидактический материал посредством выделения следующих этапов коррекционной работы (табл. 1).

Таблица 1

Этапы коррекционной работы

Этапы коррекционной работы	Объекты восприятия
Этап 1	
Этап 1. 1. Формирование сенсорных эталонов.	Формообразующие элементы. Геометрические фигуры и тела. Цвет. Спектр. Теплые и холодные цвета. Контрастные цвета. Величина.
Этап 1. 2. Восприятие предметов и изображений, близких по форме к геометрическим фигурам.	Выделение рисунка как объекта. Овощи – фрукты. Мебель. Посуда. Одежда, головные уборы, обувь. Транспорт.
Этап 2	
Этап 2. 1. Восприятие объектов растительного и животного мира, формирование представлений о них.	Растительный мир. Цветы. Деревья. Звери. Птицы. Рыбы. Насекомые.
Этап 2. 2. Формирование представлений о человеке, восприятие и выделение индивидуальных отличий. Восприятие позы и эмоций человека.	Человек. Эмоции. Действие. Сюжетная дидактическая картина.
Этап 3	
Этап 3. 1. Знакомство со способами изображения предметов в пространстве.	Линейная перспектива. Воздушная перспектива. Линия горизонта. Перекрытие контуров. Светотень.
Этап 3. 2. Восприятие предметов изобразительного искусства.	Графика. Живопись. Скульптура.
Этап 4	
Этап 4. Восприятие движущихся объектов.	Видеофильмы о жизни животных. Художественные фильмы. Документальные фильмы. Видео съемка жизни детей.

При выборе методов обучения мы опирались на существующее определение метода как способа организации упорядоченной деятельности учащихся по достижению дидактических целей [3]. В связи с этим все используемые нами методы обучения зрительному восприятию целесообразно разделить на 3 группы: методы, формирующие зрительный образ; методы, закрепляющие и уточняющие зрительный образ; методы, стимулирующие произвольное оперирование зрительным образом в различных видах деятельности. Данная классификация позволяет ранжировать методы в виде *технологической цепочки действий* в соответствии с поставленной целью и гарантией результата:

Эффективность предлагаемой педагогической технологии определялась с помощью поэтапной диагностики (табл. 2), которая позволяет оценивать сформированность определенных понятий и способов перцептивных действий, обеспечивающих качественное восприятие объектов возрастающей степени сложности.

Таблица 2

Поэтапная диагностика

№	Направление диагностики	Задания
1	2	3
блок № 1	Выявление уровня владения зрительными сенсорными эталонами цвета, формы, величины.	1. Соотнесение. 2. Называние. 3. Группировка. 4. Дифференциация. 5. Сериация.
блок № 2	Выявление уровня восприятия предметных изображений, чья форма приближена к форме геометрических фигур.	1. Описание изображения. 2. Нахождение недостающих деталей. 3. Узнавание в усложненных условиях. 4. Составление разрезанной картинки.
блок № 3	Выявление уровня восприятия предметных изображений объектов флоры и фауны	1. Описание изображения. 2. Узнавание в усложненных условиях. 3. Узнавание на сложном рисунке.
блок № 4	Выявление уровня восприятия изображений человека, его эмоций и действий.	1. Описание внешнего вида человека. 2. Подбор к позе человека предмета, с которым он выполняет действие, называние действия. 3. Называние эмоционального состояния персонажа, непосредственно включенного в смысловую ситуацию.
блок № 5	Выявление представлений учащихся о нестереоскопических способах изображения предметов в пространстве и уровня восприятия данных изображений.	1. Выделение линии горизонта. 2. Выделение планов изображения. 3. Моделирование объектов, изображенных на картине. 4. Нахождение в картинках ошибок, связанных с передачей пространственного расположения предметов в пространстве.
блок № 6	Выявление уровня развития зрительного восприятия слабовидящими школьниками произведений изобразительного искусства (живописи).	1. Подбор названия жанра живописи к репродукциям картин. 2. Составление описательного рассказа. 3. Выделение планов, описание расположения и удаленности объектов. 4. Выделение средств художественной выразительности и понимание их значения для реализации замысла художника. 5. Придумывание своего названия к произведению изобразительного искусства. 6. Высказывание учащимся оценочных суждений.

1	2	3
блок № 7	Выявление уровня развития зрительного восприятия слабовидящими школьниками движущихся животных и человека.	1. Определение идентичности тест-изображения (статическое изображение) движущемуся изображению. 2. Подробное описание воспринятых действий.

Разработанная нами технология развития зрительного восприятия была апробирована на базе Красноярской краевой специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната III–IV вида.

Экспериментальную группу составили 25 слабовидящих учащихся. В виду того, что предлагаемая технология коррекционного воздействия реализуется, как правило, на протяжении обучения слабовидящих учащихся с 1 по 7 класс, нам не удалось отследить динамику развития зрительного восприятия на одной и той же группе учащихся.

Поэтому в экспериментальную группу вошли две подгруппы учащихся. Первая подгруппа состояла из 15 человек и участвовала в формирующем эксперименте в течение начальной ступени школьного обучения (2004–2008 гг.). Вторая подгруппа в составе 10 человек участвовала в эксперименте на протяжении обучения в 5–7 классах (2005–2009 гг.).

Контрольную группу составили учащиеся Красноярской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы III–IV вида № 1. Контрольная группа также состояла из двух подгрупп: 16 учащихся начального звена обучения и 14 учащихся с 5 по 7 классы, что в целом составило 30 человек.

Все школьники, принявшие участие в эксперименте, имели остроту зрения 0,05–0,4 с коррекцией на лучше видящем глазе, определяющую их статус: «слабовидящий ребенок». Учащиеся также подбирались по принципу сходства диагнозов. При этом 90,3% имело нарушения рефракции (высокую степень миопии или гиперметропии), 50% – частичную атрофию зрительного нерва, 23% – гипоплазию сетчатки, 53,8% – амблиопию высокой степени, 42,3% – косоглазие, 34,6% – нистагм, 11,5% – катаракту и альбинизм, 7,6% – колобому и нистагм, а также единичные случаи таких заболеваний как блефароптоз, амовроз, афакия.

Результаты выполнения предъявляемых учащимся диагностических заданий оценивались с помощью метода шкалирования. Исходя из критериев выполнения задания, ответы учащихся оценивались нами в диапазоне от 3 до 0 баллов.

Качественная интерпретация балльной оценки в обобщенном виде (без учета характера воспринимаемого объекта) выглядит следующим образом:

– 3 балла – самостоятельно выделяют признаки, составные части объектов, делают это последовательно и целенаправленно; вербализируют и обобщают воспринятое на высоком уровне; самостоятельно узнают объекты в усложненных условиях (наложенные контурные изображения, «зашумленная» картинка), в различных ракурсах, условиях частичного изображе-

ния, динамической позы, в движении. При восприятии предметов изобразительного искусства способны к самостоятельному анализу содержательной и художественной сторон картины, что в результате приводит к созданию единой модели художественного образа.

– 2 балла – выделение признаков, составных частей недостаточно последовательное, наблюдаются ошибки в употреблении некоторых понятий, вербализируют и обобщают воспринятое на среднем уровне. Делают единичные ошибки при восприятии объектов в усложненных условиях. Большинство ошибок связано с тонкой дифференцировкой. При восприятии предметов изобразительного искусства устанавливаются не все связи между персонажами и объектами картины, для создания единой модели художественного образа требуется незначительная помощь педагога.

– 1 балл – выделяют отдельные признаки, как правило, неинформативные; вербализируют воспринятое на средне-низком уровне; при восприятии объектов в усложненных условиях делают многочисленные ошибки; большинство ошибок связано с грубой дифференцировкой. При восприятии предметов изобразительного искусства анализ содержательной и художественной сторон картины делают только с существенной помощью педагога.

– 0 баллов – выделение признаков единично, вербализируют воспринятое на низком уровне, допуская многочисленные ошибки при назывании объекта, его признаков и частей. При восприятии в усложненных условиях узнают единичные объекты. При восприятии предметов изобразительного искусства анализ содержательной стороны делают только с существенной помощью педагога; с художественными средствами выразительности не знакомы, соответственно, их анализ не производят.

В табл. 3 представлены суммированные результаты выполнения итоговых тестовых заданий в конце этапов обучения учащимися экспериментальной и контрольной групп.

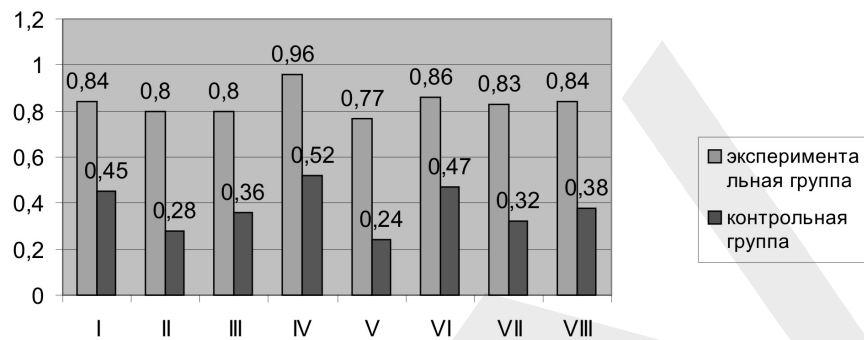
Таблица 3

Результаты выполнения итоговых текстовых заданий

Группа	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла
Экспериментальная	-	21,8%	54,6%	23,6%
Контрольная	5,1%	57,9%	28,8%	8,2%

Расценивая оценку в 2 или 3 балла как показатель достаточного уровня сформированности зрительного восприятия, можно констатировать, что к концу опытного обучения данная оценка была получена учащимися экспериментальной группы за 78,2% тестовых заданий, а контрольной – лишь за 37,0%.

На рис 1. представлен прирост средних балльных показателей восприятия объектов различной степени сложности у учащихся экспериментальной группы в процессе опытного обучения, по сравнению с учащимися контрольной группы.



- I – Сенсорные эталоны.
- II – Предметы и изображения, близкие по форме к геометрическим фигурам.
- III – Объекты растительного и животного мира.
- IV – Изображения человека.
- V – Изображения предметов в пространстве.
- VI – Предметы изобразительного искусства.
- VII – Движущиеся объекты.
- VIII – Все объекты (средние суммарные показатели).

Рис. 1. Прирост средних балльных показателей восприятия объектов различной степени сложности учащимися сравниваемых групп

Выше приведенные данные свидетельствуют о том, что динамика количественных (балльных) показателей зрительного восприятия в экспериментальной группе на всех этапах опытного обучения стабильно превышает динамику таковых в контрольной группе. Это достигается за счет улучшения качественных показателей зрительного восприятия на каждом этапе опытного обучения (см. табл. 4).

Таблица 4

Качественные показатели зрительного восприятия

Этап опытного обучения	Качественные показатели улучшения зрительного восприятия
1	2
1.1	<ul style="list-style-type: none"> – владение обобщающими понятиями «цвет», «форма», «величина»; – правильное называние сенсорных эталонов; – точность и дифференцированность восприятия сенсорных эталонов; – самостоятельный характер выполнения заданий, наличие мотивации рационально использовать нарушенное зрение.

1	2
1.2	<ul style="list-style-type: none"> – сформированность зрительных образов (узнавание, называние, использование обобщающих понятий объектов, близких по форме к геометрическим фигурам; – умение выделять признаки объектов, близких по форме к геометрическим фигурам, последовательно и целенаправленно; – предметность, целостность, осмысленность восприятия; – умение восстанавливать пространственную структуру предметного изображения. – самостоятельный характер выполнения заданий, наличие мотивации рационально использовать нарушенное зрение.
2.1	<ul style="list-style-type: none"> – сформированность зрительных образов (узнавание, называние, использование обобщающих понятий) объектов растительного и животного мира; – умение выделять признаки объектов растительного и животного мира последовательно и целенаправленно; – предметность, целостность, осмысленность восприятия; – самостоятельный характер выполнения заданий, наличие мотивации рационально использовать нарушенное зрение.
2.2	<ul style="list-style-type: none"> – умение последовательно и целенаправленно выделять индивидуальные особенности внешнего вида человека; – правильное называние эмоциональных состояний и действий; – целостность, детальность, осмысленность восприятия изображенных действий и эмоций человека; – самостоятельный характер выполнения заданий, наличие мотивации рационально использовать нарушенное зрение.
3.1	<ul style="list-style-type: none"> – умение анализировать изображение, выполненное по законам линейной и воздушной перспективы; – знание правил изображения глубины пространства, владение соответствующими понятиями; – восприятие объемности изображенных объектов; – целостность, детальность, осмысленность восприятия изображений, выполненных по законам линейной и воздушной перспективы; – самостоятельный характер выполнения заданий, наличие мотивации рационально использовать нарушенное зрение.
3.2	<ul style="list-style-type: none"> – владение понятиями о видах и жанрах изобразительного искусства; – умение анализировать содержательный компонент картины; – умение выделять средства художественной выразительности; – умение синтезировать воспринятое в единую модель художественного образа; – умение обобщать воспринятое в виде названия; – наличие интереса и потребности в общении с произведениями искусства.
4	<ul style="list-style-type: none"> – константность восприятия; – повышение скорости зрительного восприятия, умение анализировать движущийся объект; – восприятие и анализ действий человека и животного; – самостоятельный характер выполнения заданий, наличие мотивации рационально использовать нарушенное зрение.

Все выше сказанное позволяет констатировать эффективность предлагаемой технологии, которая проявляется:

– в опережающем приросте количественных показателей зрительного восприятия у слабовидящих школьников экспериментальной группы на всех этапах обучения, по сравнению с контролем;

– более высоком уровне развития константности и целостности восприятия, вербализации чувственного опыта, активной включенности мыслительных операций в процесс восприятия, отмечаемых у учащихся экспериментальной группы;

– более целенаправленном характере зрительного восприятия, желании достичь определенного результата, что указывает на наличие у учащихся экспериментальной группы осознанной мотивации рационально использовать нарушенное зрение.

Библиографический список

1. **Григорьева, Л. П.** Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения [Текст]: учебно-методическое пособие / Л. П. Григорьева, С. В. Сташевский. – М., 1990 г. – 78 с.

2. **Григорьева, Л. П.** Развитие восприятия у ребенка: пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе [Текст] / Л. П. Григорьева, М. Э. Бернадская, И. В. Линникова, Солнцева О. Г. – М.: Школа-Пресс, 2001. – 96 с.

3. **Есипов, Б. П.** Основы дидактики [Текст] / Б. П. Есипов. – М.: Просвещение, 1967. – 432 с.

4. **Программы** специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для слабовидящих детей). Часть II – Начальная школа; под ред. Л. И. Плаксиной. – М.: Город, 1999 г. – 170 с.

Сафонова Людмила Михайловна

Директор муниципального учреждения «Центр социальной помощи семье и детям «Первомайский», pervomaiy@ktk.ru, Красноярск

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ
АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ВЫРАЖЕННОЙ
СТЕПЕНЬЮ НАРУШЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТА**

Safonova Lydmila Mikhaylovna

Director of municipal establishment «The Center of the social help to family and children «May Day», pervomaiy@ktk.ru, Krasnoyarsk

**PEDAGOGICAL MAINTENANCE OF SOCIAL ADAPTATION
OF TEENAGERS WITH THE EXPRESSED DEGREE
OF INFRINGEMENT OF INTELLIGENCE**

В России долгое время не уделялось достаточного внимания проблеме обучения и воспитания детей и подростков с умеренным и тяжелым нарушением интеллекта. Их считали необучаемыми и присваивали статус инвалидов, изолируя от общества.

В последние годы, благодаря достижениям в области коррекционной педагогики и психологии, ситуация во многом изменилась. Сегодня принято считать, что нет необучаемых детей, а есть дети с разными возможностями обучения. В этой связи в системе образования, социальной защиты стали открываться специальные классы и группы с целью социальной адаптации данного контингента детей и подростков. Вышел в свет ряд законодательных актов и целевых программ, направленных на улучшение положения детей-инвалидов, в том числе и с тяжелым нарушением интеллекта.

К сожалению, приходится констатировать тот факт, что методическая база для реализации практических подходов к социальной адаптации детей и подростков с выраженным и тяжелым нарушением интеллекта остается недостаточно проработанной. Это и побудило нас к созданию собственной педагогической системы, обеспечивающей социальную адаптацию подростков с выраженной степенью умственной отсталости. При этом мы опирались на имеющийся опыт отечественных ученых (С. В. Андреева, А. Р. Маллер, Цикото Г. В., А. А. Хилько, Л. М. Шипицына), преломив его сквозь призму практических нужд и запросов конкретных семей, имеющих таких подростков и состоящих на учете в Центре социальной помощи семье и детям (ЦСПСД) «Первомайский» г. Красноярска.

Под социальной адаптацией подростков с выраженным нарушением интеллекта мы подразумеваем привитие им ряда социально значимых

навыков и умений (обслуживающего труда, бытовой ориентировки, общения, организации досуга), позволяющих приобрести относительную долю самостоятельности в устройстве собственной жизни и повышение ее качества.

Для достижения данной цели мы, под научным руководством Л. П. Уфимцевой, доктора психологических наук, профессора, зав. кафедрой коррекционной педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, определили основные дидактические принципы, содержание, методы и формы педагогической работы, представленные на рисунке.

Основным дидактическим принципом, на который мы опирались в своей работе, является **принцип коррекционно-развивающей и воспитывающей направленности обучения**. Еще Л. С. Выготский указывал на то, что «глубоко умственно отсталый ребенок, овладевающий начатками мышления, человеческой речью, примитивными формами труда, должен и может получить от воспитания нечто качественно иное, чем просто фонд автоматических навыков» [2]. Речь идет о развитии познавательной деятельности (формировании у них на элементарном уровне простейших обобщающих понятий, умений ориентироваться в доступном аналогичном задании, способности критически оценивать результаты своей деятельности, готовности к взаимопомощи). Кроме того, в процессе коррекционно-развивающей работы воспитанников необходимо приучать к дисциплине, общепринятым нормам поведения, адекватной реакции на определенные учебные и бытовые ситуации, что должно стать для них потребностью, привычкой.

Немаловажное значение в коррекционно-развивающей работе играет **индивидуальный и дифференцированный подход**. Дифференциация подразумевает учет типологических особенностей детей различных клинических групп, что обуславливает выбор соответствующих средств и методов обучения. Например, необходимо учитывать, что у детей с синдромом Дауна в большей степени, чем у других воспитанников, нарушена мелкая моторика пальцев рук. Знание же индивидуальных психофизических особенностей каждого воспитанника позволит найти более эффективные способы коррекционной работы с ним.

Принцип доступности и практической направленности предполагает, во-первых, что обучение должно вестись на таком уровне трудности, который находится в «зоне ближайшего развития» познавательных возможностей детей. Известно, что по отношению к детям с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости применение данного принципа является крайне сложным. Поэтому педагоги часто опираются лишь на имеющийся уровень познавательных способностей воспитанников и приспособливают к ним учебный материал, существенно облегчая его. А ведь еще Л. С. Выготский указывал, что «под влиянием пессимистического взгляда на глубоко отсталых детей происходит обычно снижение требований, заведомое сужение, сокращение границ и пределов, которые ставит себе воспитание этих

детей» [2]. Следовательно, обучение должно строиться таким образом, чтобы дети справлялись с работой, преодолевая определенные трудности, требующие хоть небольшого, но постоянного увеличения степени самостоятельности. Во-вторых, вся коррекционно-воспитательная работа с данным контингентом детей должна опираться на относительно сохранный у них «практический интеллект», который, по мнению Л. С. Выготского, может явиться точкой приложения компенсации, средством выравнивания других интеллектуальных функций [2].

Принцип расширения социальных связей, под которым мы вслед за А. Р. Маллером [3] подразумеваем включение детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости в различные доступные им ситуации общения с другими людьми, способствующие их интеграции в общество.

Используемые нами методы включали следующие:

- **словесные** (объяснение, инструкция, рассказ, беседа);
- **наглядные** (демонстрация изучаемых объектов, организация наблюдения, показ видеофильмов);
- **практические** (дидактические и сюжетно-ролевые игры, упражнения, выполнение трудовых и социально-бытовых заданий).

При этом необходимо достигать органического единства указанных методов посредством создания специально организованной дидактической среды. Она должна быть привлекательной для обучаемого, вызывать его интерес и естественную потребность в речевом общении в процессе совместной деятельности, способствовать развитию сенсомоторного и социального опыта, навыков учебно-познавательной деятельности, языка и речи в ее коммуникативной функции. В этой связи применялись такие организационные формы обучения, как **индивидуальные и групповые занятия, игры, тренинги, активная практическая деятельность, экскурсии**.

При выборе содержания обучения подростков с выраженной степенью умственного недоразвития мы руководствовались утверждениями ряда известных отечественных олигофренопедагогов (Дульнева Г. М., Кузьмицкой М. И. и др.) о том, что для умственно отсталых детей наиболее значимыми являются не академические знания, а овладение навыками самообслуживания, общения, приспособления к ежедневной жизни людей. Поэтому основной акцент нами был сделан на достижение оптимального для каждого воспитанника уровня развития в физическом, речевом, интеллектуальном, эмоциональном, социальном и социокультурном планах.

Исходя из сказанного выше, осуществляемая нами педагогическая деятельность включала следующие основные направления.

1. Реализация потенциальных психомоторных и речевых возможностей

Деятельность в данном направлении ведется, прежде всего, с теми подростками, которые ранее не были охвачены коррекционно-развивающей работой в учреждениях системы специального образования или социальной защиты. Несформированность же ряда психомоторных и речевых умений и навыков,

потенциально возможных у данного контингента подростков, будет заметно тормозить их обучение обслуживающему труду и общению.

Коррекция психомоторики подростков с выраженным нарушением интеллекта включает в себя:

- развитие крупной моторики (статической и динамической координации движений, силы и выносливости основных мышечных групп);
- развитие мелкой моторики (тонких движений кистей и пальцев рук, зрительно-ручной координации);
- формирование и совершенствование двигательных умений и навыков профессионально-прикладного характера.

Для этого используются специально подобранные игры и упражнения практической направленности, которые способствуют выработке ряда двигательных стереотипов, необходимых для овладения общетрудовыми и допрофессиональными умениями и навыками. Занятия носят индивидуальный или групповой характер с учетом двигательных и интеллектуальных возможностей подростков с тяжелой умственной отсталостью. Широко используется показ педагогом физических упражнений и поясняющие их жесты, а также «контактный» метод, когда педагог, взяв руки воспитанника, выполняет движения вместе с ним.

Коррекция речи подростков с выраженным нарушением интеллекта направлена на формирование и совершенствование доступных им способов коммуникации (вербальных или невербальных). В работе с подростками, у которых имеется устная речь разного уровня сформированности, используются следующие подходы:

- коррекция дефектов звукопроизношения;
- расширение активного словаря;
- формирование фразовой речи;
- обучение элементам грамоты.

Неговорящих подростков целесообразно обучать невербальным средствам коммуникации: жестам; «чтению» и «письму» посредством картинок, символов, графических знаков. Чтение и письмо в данном случае трактуются в более широком значении, чем это принято в образовании. Так, чтение включает следующие умения и навыки:

- «чтение» ситуации (уметь выделять существенные признаки реальной ситуации, понимать ее);
- «чтение» картинок (узнавать предметы, действия, получать информацию);
- «чтение» общепринятых символов (узнавать и соотносить символ с местом, ситуацией);
- глобальное «чтение» слов (узнавание слов в связи с определенной ситуацией и безотносительно к ней);

Обучение письму идет по аналогичной схеме:

- ситуативное «письмо» (сообщение определенной информации посредством соответствующего действия);



Социальная адаптация подростков с выраженной степенью умственного недоразвития.

- «письмо» с использованием предметных картинок;
- «письмо» символами;
- «письмо» сигнальных слов (с привязкой к ситуации или без таковой), используя готовые буквы.

Занятия по коррекции речевого развития подростков с выраженной умственной отсталостью носят индивидуальный характер и учитывают их интеллектуальные и речевые возможности. Учебный материал подбирается на основе интересов и предпочтений каждого воспитанника.

2. Формирование навыков самообслуживания и социально-бытовой ориентировки

Данное направление работы актуально в отношении тех подростков с выраженным нарушением интеллекта, которые ранее нигде специально не обучались и по этой причине слабо приспособлены к известной самостоятельности в быту и посильному домашнему труду. На специальных занятиях подростки овладевают следующими навыками:

- личной гигиены (с использованием ванной и туалетной комнат);
- самостоятельного надевания одежды и обуви и простейшего ухода за ними;
- приготовления простой пищи и пользования элементарными столовыми приборами (ложкой, вилкой, ножом);
- сухой и влажной уборки жилых помещений;
- пользования доступными общественными учреждениями (связью, торговлей, транспортом);
- обращения в службы экстренной помощи (медицинскую, пожарную, милицейскую, спасательную).

Занятия по формированию навыков самообслуживания и социально-бытовой ориентировки носят групповой характер и строятся на принципе наглядности. Основной формой обучения является практическая деятельность подростков в реальных бытовых условиях и с реальными предметами. Широко используются экскурсии в учреждения связи, торговли, общественного транспорта, где подростки овладевают элементарными морально-этическими нормами поведения и общения. Практикуются также беседы и сюжетно-ролевые игры.

3. Обучение навыкам общения и культурного проведения досуга

Для подростков с выраженной умственной отсталостью, как и для их сверстников с сохранным интеллектом, все большее значение приобретает расширение социальных контактов со сверстниками и взрослыми.

Позитивная коммуникация таких подростков в социуме достигается посредством создания для них комфортных условий во время дневного пребывания в ЦСПСД (организация совместных хозяйственно-бытовых дел, кружковой работы), обеспечение коллективных посещений различных зрелищных мероприятий, праздников.

Кроме этого, психологом проводятся индивидуальные и групповые занятия, на которых подростки с выраженной степенью умственной отсталости

в игровой форме обучаются элементарным навыкам общения со сверстниками и взрослыми. Группы формируются по общности интересов и симпатий подростков. Основными задачами работы групп общения являются следующие:

- сформировать простейшие навыки эмоционального и речевого общения (установить контакт, поддержать диалог и др.);
- научить подростков использованию знакомых речевых конструкций в реальных ситуациях общения со сверстниками своего и противоположного пола, со взрослыми;
- воспитывать навыки контроля за своим поведением;
- обучить простейшим приемам эмоциональной разрядки в социально приемлемой форме.

Предметом обучения являются те ситуации и отношения, которые актуальны для конкретных подростков. Главным условием обучения является деятельность самих подростков по выбору модели поведения, соответствующего конкретной ситуации. Тематические разделы курса занятий следующие:

- «Мои чувства и желания»;
- «Общение с друзьями»;
- «Общение со взрослыми»;
- «Культура общения. Этикет».

4. Допрофессиональная подготовка

Данное направление работы возможно лишь в отношении тех подростков с выраженной умственной отсталостью, которые прошли курс выше указанных адаптационных мероприятий на базе ЦСПСД «Первомайский» или ранее обучались в других учреждениях социальной защиты, специального образования. Набор подростков в группу допрофессиональной подготовки осуществляется на диагностической основе, так как от них требуется наличие определенного уровня сформированности общетрудовых и коммуникативных умений. Подростки, прошедшие отбор, посещают учебную полиграфическую мастерскую на базе ЦСПСД. Здесь они овладевают допрофессиональными навыками изготовления блокнотов на малом полиграфическом оборудовании (ксероксе, резаке, брошюровщике). Разнообразие операций позволяет подобрать работу для каждого подростка в соответствии с его возможностями. Некоторые из них смогут освоить изготовление полиграфических изделий от начала до конца, другие лишь отдельные операции, но то и другое в перспективе может быть использовано в производстве.

Кроме указанных направлений педагогической работы осуществляется как входящая диагностика индивидуальных возможностей подростков, так и систематическое отслеживание (мониторинг) динамики данных показателей в процессе обучения посредством специально разработанной диагностической программы.

Итогом обучения подростков с выраженной степенью умственной отсталости по предложенной нами системе является выработка у них практических умений и навыков, необходимых для повседневной жизни и ориентировки в ближайшем окружении.

Для отслеживания динамики формирования социально значимых навыков у данного контингента подростков нами с учетом опыта отечественных ученых (Баряева Л. Б., Вайзман Н. П., Малер А. Р., Хилько А. А., Шипицина Л. М. и др.) был разработан специальный диагностический комплекс, включающий в себя следующие блоки:

- диагностика сформированности мелкой и крупной моторики, простейших графомоторных навыков;
- диагностика речевого развития (импрессивной и экспрессивной речи; состояния произносительной стороны, лексико-грамматического строя; состояние связной речи; наличие и характер чтения и письма);
- диагностика сформированности навыков социально-бытовой ориентировки (санитарно-гигиенических навыков; самообслуживания; приготовления пищи и сервировки стола; навыков пользования инфраструктурой);
- диагностика коммуникативных навыков (владение стереотипами общения, отношение к взрослым, отношение к сверстникам).

С помощью данного диагностического комплекса нами осуществлено 3-х летнее динамическое наблюдение за двумя группами подростков: экспериментальной (50 человек), регулярно посещавшей адаптационные занятия на базе центра, и контрольной (21 человек), находящейся дома. Результаты наблюдения представлены в таблицах 1–4.

Сравнительный анализ динамики показателей экспериментальной и контрольной групп выявил следующее. На начальном этапе исследования в контрольной и экспериментальной группе были отмечены практически одинаковые исходные показатели сформированности моторных и речевых навыков. В конце наблюдения разница между показателями существенно возросла в пользу экспериментальной группы (табл. 2, 4).

Таблица 1

Результаты формирования коммуникативных навыков

Сформированность коммуникативных навыков				
	исходные данные	12 мес. (1 год)	24 мес. (2 года)	36 мес. (3 года)
экспериментальная группа				
баллы	8,34	11,90	15,30	16,78
контрольная группа				
баллы	7,00	7,14	7,29	7,48

Таблица 2

Результаты формирования моторных навыков

Сформированность моторных навыков				
	исходные данные	12 мес. (1 год)	24 мес. (2 года)	36 мес. (3 года)
экспериментальная группа				
баллы	23,40	27,34	31,84	33,40
контрольная группа				
баллы	22,29	22,38	23,52	23,95

Таблица 3

Результаты формирования социально-бытовой ориентировки

Сформированность социально-бытовой ориентировки				
	исходные данные	12 мес. (1 год)	24 мес. (2 года)	36 мес. (3 года)
экспериментальная группа				
баллы	34,02	41,22	50,32	54,24
контрольная группа				
баллы	31,71	31,76	32,90	33,19

Таблица 4

Результаты формирования речевых навыков

Сформированность речевых навыков				
	исходные данные	12 мес. (1 год)	24 мес. (2 года)	36 мес. (3 года)
экспериментальная группа				
баллы	13,42	14,28	23,70	26,28
контрольная группа				
баллы	13,38	13,38	14,00	14,48

Необходимо отметить разницу исходных показателей развития коммуникативных и социально-бытовых навыков у подростков экспериментальной и контрольной групп (табл. 1, 3), которые были выше у первых на 1–3 балла. Это связано с тем, что родители подростков, посещавших занятия в центре, социально активны и уделяют большое внимание развитию и воспитанию своих детей. Родители, которые предпочитают, чтобы их дети находились дома, как правило, не уделяют внимание их развитию, ссылаясь на «необучаемость» своих детей.

Данные, приведенные в таблицах 1–4, указывают на то, что у подростков, посещавших адаптационные занятия на базе Центра, заметно улучшился социально-психологический статус. Подростки же, находящиеся дома, пока-

зали низкую динамику формирования социально значимых умений и навыков за весь период наблюдения.

Библиографический список

1. **Андреева, С. В.** Помощь в самореализации людям с особыми потребностями. Некоторые аспекты содержания обучения детей и подростков в Псковском лечебно-педагогическом центре [Текст] / С. В. Андреева // Инновационные процессы в коррекционной педагогике: Доклады международной конференции. – Псков, 1998.
2. **Выготский, Л. С.** Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М., 1983.
3. **Маллер, А. Р.** Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии [Текст] / А. Р. Маллер. – М.: Аркти, 2000.
4. **Маллер, А. Р.** Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью [Текст] / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото.– М: Академия, 2003.
5. **Хилько, А. А.** Домашнее обучение и коррекция умственно отсталых молодых людей. (Индивидуальный план улучшения качества жизни молодых людей с нарушениями развития). / А. А. Хилько.– Санкт-Петербург, 2001.
6. **Шипицына, Л. М.** «Необучаемый» ребенок в семье и обществе [Текст] / Л. М. Шипицына.– Санкт-Петербург – М., 2002.
7. **Шипицына, Л. М.** Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Текст] / Л. М. Шипицына. – Санкт-Петербург, 2004.

УДК 37

Аммосова Лилия Ивановна

Кандидат педагогических наук, учитель-логопед высшей категории, cubalar62@yandex.ru, Нерюнгри, Республика Саха (Якутия)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ УСТРАНЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

Ammosova Liliya Ivanovna

Candidate of pedagogy, speech therapist, cubalar62@yandex.ru, Nerungri, Republic Sakha (Yakutia)

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CORRECTING SOUND IMITATION DEFECTS OF BILINGUAL CHILDREN

Республика Саха (Якутия) представляет собой конгломерат регионов, очень различных по своему экономическому и социально-культурному уровню раз-

вития. Очень часто у выходцев из одних регионов, как взрослых, так и детей, возникают проблемы плодотворной деятельности при переезде в другой. Причиной этого является своеобразие демографических, национально-культурных, социально-экономических реалий данной местности [5, с. 15].

Спецификой города Нерюнгри является преобладание русскоязычного населения, что своеобразно сказывается на речевых особенностях его жителей. Этническое окружение дома и русское окружение вне его дают детям – якутам замечательную возможность овладения двумя языками одновременно, то есть имеются условия для формирования полного и естественного билингвизма.

Но данная ситуация является фактором риска для возникновения различных нарушений речи. В случае приоритета одного из языков (чаще всего родного) у детей данной категории при освоении второго (русского) языка возникают нарушения звукопроизношения. Дети-билингвы с неполным двуязычием имеют отставание в родной и русской речи, что не может не сказаться на коммуникациях и учебной деятельности.

Нарушения речи отрицательно сказываются на психическом развитии ребенка, отражаются на его деятельности, поведении. Речевые проблемы в целом отрицательно влияют на овладение грамотой, на успеваемость, на мотивацию к общению и обучению.

Сознавая необходимость получения детьми полноценного образования и сохранения этничности, большинство родителей-якутов заинтересованы в формировании у них полного билингвизма. На основании этого можно говорить о существующей проблеме полного освоения двух языков у якутоязычных детей.

Для решения данной проблемы необходимо было наполнить языковым содержанием воспитание и обучение детей в школьных образовательных учреждениях. Целью любого обучения является «приспособление обучающегося к требованиям, предъявляемым к нему социумом» [2, с. 3]. И. П. Павлов, подчеркивая чрезвычайную пластичность центральной нервной системы и ее неограниченные компенсаторные возможности особенно в детском возрасте, писал: «Ничто не остается неподвижным, неподатливым, а всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия» [6, с. 188]. Кроме того, большинством психологов и педагогов возраст от 4 до 7 лет определен как наиболее успешный при освоении второго языка.

Поэтому, основываясь на положениях Концепции обновления и развития национальных школ Республики Саха (Якутия), в программу начального звена СОШ № 2 им. М. К. Аммосова были введены занятия по изучению якутского языка русскоязычными детьми, не только якутской, но и русской национальности.

В реализации данного проекта были задействованы все службы школы, и в первую очередь логопедическая. Основным принципом логопедической службы являются положения гуманистической психологии и педагогики о «сопровождении» ребенка в процессе его развития. Сопровождение –

это система профессиональной деятельности педагога, психолога, логопеда, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в образовательной ситуации. Объектом воздействия логопедической службы выступает развитие речевой способности ребенка в образовательной ситуации, коррекция существующих речевых проблем. Предметом – социально-психологические условия успешного развития правильной и грамотной речи у учащегося.

Теоретическое осмысление поставленной проблемы – формирования полного билингвизма у якутоязычных учащихся – позволило нам определить педагогические условия, при которых логопедическая деятельность будет реализована наиболее успешно. К этим условиям мы отнесли:

- индивидуальный подход к устранению логопедических проблем – разработка индивидуальных коррекционных проектов, в которых учитываются все особенности развития данного учащегося, что позволит успешно корректировать речевые проблемы, порожденные неполным билингвизмом;
- применение технологии интегрированного обучения на логопедических занятиях, так как овладение звуковым строем русского языка в значительной степени происходит в процессе усвоения лексики, грамматики и правописания; аналогично как орфоэпическая работа связывается с чтением, грамматикой, правописанием и развитием речи;
- применение игровых технологий, что позволяет учитывать возрастные и психологические особенности младших школьников-билингвов при реализации системы коррекционно-развивающего воздействия;
- превращение второго языка из объекта изучения в средство познания и общения, так как только в свободном общении дети приобретают возможность получения опыта общения на втором языке;
- сопровождение индивидуальных комплексных учебно-коррекционных программ внутришкольным медико-психолого-педагогическим консилиумом, что позволило рассматривать речевые дефекты с точки зрения различных специалистов.

Для проверки теоретического предположения нами была проведено экспериментальное исследование в рамках школьной деятельности.

Эффективность выбранных условий экспериментально проверена в течение 2000–2006 гг. на базе средней общеобразовательной школы № 2 г. Нерюнгри.

Эксперимент состоял из 5 этапов:

1. Аналитико – диагностический этап включал исследование всего контингента детей, пришедших в 1 класс, с целью выявления особенностей психического развития, определения круга логопедических проблем.

Для выявления особенностей речевого развития у якутоязычных учащихся начальной школы мы использовали методику Т. А. Фотековой и Л. И. Переслени [7].

Комплексное обследование учащихся включало:

1. Исследование сенсомоторного уровня речи.

2. Исследование грамматического строя речи.
3. Исследование словаря и навыков словообразования.
4. Исследование связной речи.

Дополнительно были проведены следующие исследования:

- сбор и анализ данных об особенностях раннего речевого, моторного и психического развития, о перенесенных в дошкольном детстве заболеваниях;
- исследование речевых и неречевых психических функций;
- изучение анатомического строения артикуляционного аппарата, речевой моторики, состояния дыхательной и голосовой функций;
- исследование понимания речи (импрессивной);
- исследование процесса письма.

В результате общего исследования были освидетельствованы 90 учащихся, пришедших в первый класс. Среди них мы выявили 48 учащихся (12 девочек и 36 мальчиков) с тем или иным видом билингвизма. Эти дети составили экспериментальную и контрольную группы по 24 человека в каждой (6 девочек и 18 мальчиков). Экспериментальная группа была сформирована из детей с якутско-русским и русско-якутским двуязычием, в контрольную группу вошли дети с иными видами билингвизма: армяно-русским, азербайджано-русским, бурято-русским, казахо-русским и т. д.

Как показало обследование, уровень владения русским языком у поступающих в школу детей с билингвизмом был различным: от незначительных нарушений в звуковом оформлении речи до почти полного незнания русского языка.

Нами была проведена дифференциальная диагностика существующих особенностей речи для последующего определения оптимальных путей коррекции речевых нарушений у данных детей в условиях логопедического пункта общеобразовательного учреждения.

Наиболее достоверные сведения о природе речевого нарушения у якутских детей были получены нами при проведении обследования на родном и на неродном (русском) языке. Обследование грамматического строя речи проводимое на двух языках, так как наличие аграмматизмов в родном языке свидетельствует о речевом недоразвитии и затрудняет усвоение русского языка.

Анализ полученных данных включал классификацию существующих речевых нарушений у двуязычных детей:

- нарушение подвижности органов артикуляционного аппарата – 58% в экспериментальной и 63% в контрольной группе;
- нарушение произношения звуков, присутствующих, как в родном, так и в русском языке – 67% в экспериментальной и 71% в контрольной группе;
- наличие нечеткой, «размытой» артикуляции, нарушение ритмико-мелодической и интонационной сторон речи – 75% в экспериментальной и 79% в контрольной группе;
- нарушение восприятия фонем, общих для обоих языков – 21% в экспериментальной и контрольной группах;

- искажения звуко-слоговой структуры слов, не связанные с интерференцией – 21% в экспериментальной и контрольной группах;
- ограниченный словарный запас как родного, так и русского языков – 71% в экспериментальной и 79% в контрольной группе;
- отсутствие или низкий уровень развития фразовой (связной) речи на русском языке, аграмматизмы в речи на родном языке – 79% в экспериментальной и контрольной группах;
- плохое понимание или полное непонимание русской речи – 17% в экспериментальной и контрольной группе.

Совокупность всех выше перечисленных факторов позволила нам говорить о нерезко выраженном общем недоразвитии речи, фонетическом или фонетико-фонематическом недоразвитии речи у детей-билингвов. На основании этого можно предположить, что дети-билингвы будут испытывать стойкие трудности при усвоении программы начального обучения общеобразовательной школы вследствие недостаточной сформированности речевой функции и психологических предпосылок к овладению полноценной учебной деятельностью.

2. На теоретико-ориентационном этапе разрабатывалась стратегия педагогической поддержки и сопровождения в процессе обучения детей группы риска – билингвов неполного характера, которая представлена на модели (рис. 1).



Рис. 1. Модель педагогической поддержки учащихся начальных классов

В ходе дальнейшей работы психологом, логопедом и учителем дифференцировались причины и характер проблем, что послужило базой для разработки

стратегии педагогической поддержки. Данная стратегия предполагает создание индивидуальных проектов помощи учащимся, нуждающимся в ней. Индивидуализация логопедического воздействия, нацеленная на учеников с речевыми проблемами, в том числе и билингвов, уже прижилась в нашем школьном учреждении и воспринимается педагогической общественностью и родителями явлением положительным.

Индивидуальные проекты представляют собой документ, определяющий основное содержание коррекционного воздействия на выявленные недостатки речи, а также содержание развивающего обучения при различного рода недоразвитиях в протекании психических процессов, связанных с речью. Они разрабатываются с учетом специфики основного дефекта и предполагают единство и взаимодействие в коррекционно-развивающей работе всех школьных специалистов, работающих с детьми данного возраста.

Нами были выбраны основные направления коррекционной работы:

1. Логопедическая работа: исправление недостатков звукопроизношения (свистящих, шипящих, соноров, дефект смягчения, озвончения) и их автоматизация; развитие слухового фонематического восприятия; формирование лексико-грамматических средств языка; развитие связной речи; развитие грамоты и правил правописания (предупреждение дисграфии, дислексии). Ответственный – логопед. Форма выполнения – индивидуальная подготовка.

2. Лечебно-профилактическая работа: определение группы здоровья; рекомендации (точечный массаж, дыхательная гимнастика, босохождение, гигиенические процедуры, умывание, обливание рук до локтей, полоскание рта, фитотерапия, витаминизация). Ответственный – учитель физкультуры, медицинская сестра.

3. Оздоровительная работа: развитие координации движения и формирование правильной осанки; формирование основных видов движений; развитие ориентировки в пространстве. Ответственный – учитель физкультуры, руководитель спортивной секции. Форма работы – подгрупповые и индивидуальные занятия.

4. Психологическая работа: развитие сосредоточенности и переключения внимания, расширение его объема; расширение объема зрительной и слуховой памяти; развитие операций мышления: анализа-синтеза, установление причинно-следственных связей; формирование эмоционально-волевой сферы. Ответственный – психолог. Форма работы – индивидуальные, групповые и подгрупповые занятия.

5. Педагогическая работа: формирование и развитие математических представлений (количество и счет, величина, форма, ориентировка во времени); формирование и развитие навыков и умений изобразительной деятельности, развитие моторики руки). Ответственные – учителя. Форма работы – индивидуальная.

6. Работа над просодической стороной речи: развитие физиологического речевого дыхания; развитие темпа, ритма, мелодики, паузации и ударения. Ответственный – учитель музыки, хореограф, вокалист. Форма работы – индивидуальные и фронтальные занятия.

На структурно-логической схеме (см. рис. 2) показано взаимодействие всех специалистов, работающих с учащимися первых классов в процессе сопровождения их в образовательном процессе.

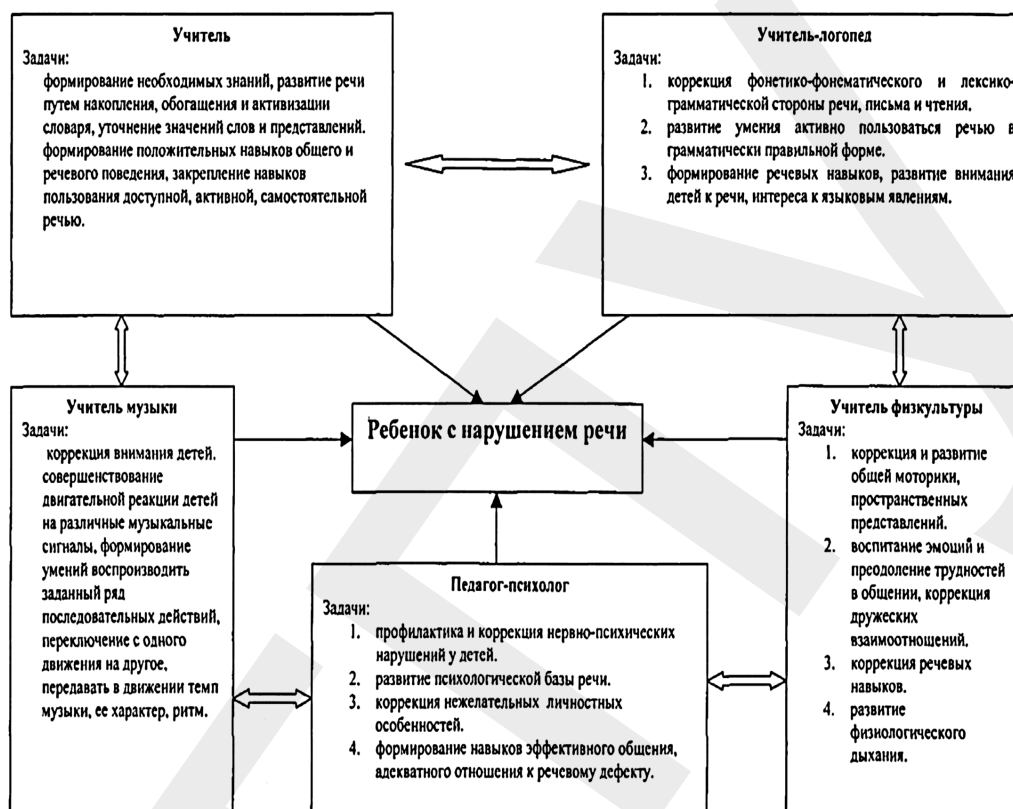


Рис. 2. Структурно-логическая схема организации коррекционно-педагогической службы

Таким образом, на теоретико-ориентационном этапе исследования была проведена: обоснование и выбор способов и методов коррекционного воздействия на нарушение звукопроизношения у учащихся-билингвов, разработка структуры коррекционно-развивающей работы с данной категорией учащихся, анализ и выбор педагогических условий, необходимых для осуществления коррекции речевых дефектов.

3. Конструктивно-моделирующий этап явился этапом конструирования общих подходов к созданию педагогических условий, позволяющих эффективно корректировать недостатки речи детей-билингвов.

В нашей школе активно используется одна из эффективных форм работы, хорошо зарекомендовавшая себя в течение многих лет – проведение психолого-педагогического консилиума на параллели первых классов по теме «Изучение индивидуальных особенностей первоклассников по результатам диагностики на предмет готовности к систематическому обучению в школе». На основании деятельности консилиума разрабатывается стратегия психолого-педагогического сопровождения учащихся начальной школы.

Целью данного мероприятия является:

1. Коллективный анализ учебно-воспитательных, социальных, эмоционально-психологических препятствий, мешающих детям в обучении.
2. Публичное представление первых шагов проектирования и запуска системы педагогической поддержки.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

1. Совместная оценка проблемы с точки зрения значимости ее для ребенка и дифференциация причин и характера этой проблемы.
2. Активизация процесса позиционного самоопределения работников школы в педагогике поддержки за счет внутренних ресурсов школы.
3. Построение индивидуальных проектов педагогической поддержки.

Сопровождение коррекционного процесса внутришкольным медико-психолого-педагогическим консилиумом обеспечивает выявление детей с различными проблемами в развитии, с целью оказания им необходимой помощи при адаптации в новой среде. Консилиум имеет в своем составе: педагога-психолога, педагога-логопеда, социального педагога, учителя-методиста.

Деятельность внутришкольного медико-педагогического консилиума – это взаимодействие различных школьных служб в решении вопросов психологического сопровождения учащихся младших классов. Работает консилиум при участии обучающего учителя и в тесном контакте с родителями ученика.

Структура работы педагогов по подготовке к психолого-педагогическому консилиуму состоит из следующих этапов:

- 1 этап – сбор экспертной информации об учащихя;
- 2 этап – дифференциация причин и характера проблемы на основе собранной информации;
- 3 этап – выработка стратегии педагогической поддержки;
- 4 этап – составление индивидуальных проектов педагогической поддержки.

В процессе деятельности консилиума нами были выявлены три вида причин возникновения речевых ошибок, их устойчивость и распространенность в русской речи иноязычных детей. Это:

1. Лингвистические причины – интерферирующее влияние фонологической системы родного языка.
2. Психолого-фонологические причины – отсутствие специальной работы по развитию фонематического слуха, связанной с восприятием и воспроизведением звучания русской речи, без чего невозможно создание стойкого стереотипа произнесения русского слова; влияние внутренней речи на родном языке на процесс усвоения звуковой системы русского языка.
3. Педагогические причины – недостаточная разработанность методики обучения русскому произношению иноязычных учащихся, недостаточная квалификация определенной части учителей начальных классов.

Для успешного процесса адаптации детей-билингвов мы разработали модель организации коррекционно-развивающей работы логопедической службы в общеобразовательной школе (рис. 3).



Рис. 3. Модель организации коррекционно-развивающей работы логопедической службы в общеобразовательной школе

4. Конструктивно-реализующий этап включал осуществление коррекционного воздействия, введение разработанных программ, индивидуальных проектов и рекомендаций, определение и раскрытие экспериментально обнаруженных теоретических оснований.

На первоначальном этапе коррекционно-развивающей работы с детьми-билингвами была поставлена цель – формирование навыков правильного русского произношения и преодоление различных отклонений от орфоэпических норм русского языка, которые мешают акту коммуникации и отражают закономерности звуковой системы родного языка.

В ходе аналитической деятельности были отобраны наиболее эффективные методы и приемы. К ним мы отнесли приемы расширения русской речевой среды, некоторые приемы стимуляции содержания и языковой формы русской речи, избыточность приема письменной имитации, ограниченность применения приема послогового проговаривания слов и т. д. Среди методов получения информации по языку были выделены объяснительный метод (учащиеся воспринимают готовую информацию) и поисковый (проблемный, эвристический) метод (учащиеся самостоятельно получают информацию в процессе познавательного поиска). Из практических методов получения речевых умений и навыков по типу речевой деятельности школьников выделены, как наиболее действенные, имитационный (ученик воспринимает и воспроизводит без изменения речь образца), оперативный (в процессе воспроизведения текста над ним производятся различные мыслительно-речевые операции) и коммуникативный (осознается или продуцируется связная речь).

Оригинальным нововведением мы считаем использование элементов верботональной методики профессора аудиологии академика П. Губерина. О возможностях ее успешного использования в практике работы с лицами, имеющими «небольшие или серьезные, речевые или языковые нарушения», говорил сам автор методики: «Речь детей с нормальным восприятием речи и нормальной интонацией, но с очень неразборчивой речью, ... значительно улучшается, когда они включаются в групповую и индивидуальную терапию, которая проводится для детей с нарушениями слуха» [3, с. 14]. Как отмечает в своих статьях генеральный директор РРЦ слуха и речи г. Нерюнгри З. С. Максимова, особая ценность верботональной методики заключается в том, что «она открыла новые возможности в человеке», позволяющие ему справиться с физическим недугом [4, с. 88].

Цель верботонального метода – интеграция детей с нарушениями речи в массовую систему обучения – как нельзя точнее совпадает с целью нашей деятельности по устранению нарушения звукопроизношения у детей-билингвов. Основным и важным принципом верботональной методики является задействование в коррекционном процессе всех сохранных функций человека. «Головной мозг будет функционировать лучше, если он получит сначала слуховой стимул, для которого ухо является самым чувствительным, а уже во вторую очередь – через зрение и другие анализаторы. Поэтому так важны слуховая тренировка, развитие слухового восприятия» [1, с. 127], –

к такому убеждению пришел опытный сурдопедагог ЦРС и Р Г. В. Головина, много лет проработавшая с детьми на основе верботональной методики.

Все принципы данной методики успешно реализуются при использовании в коррекционном процессе фонетической ритмики, так как именно она является базой для развития четкости речи и слухового восприятия.

Фонетическая ритмика включает в себя музыкальную стимуляцию, так как в основе правильного произношения лежит музыкальное, интонационное наполнение речи. Базой музыкальной стимуляции является рифмованная строка, в которой заложены все музыкальные ценности и характеристики звуков речи. Использование музыкальных ритмов и богатой интонации не только помогает ребенку воспроизвести структуру предложения, но и эмоционально окрашивает фразу, делая речь более выразительной.

Таким образом, выработка правильного произношения осуществлялась нами на протяжении всего срока обучения детей русскому языку, так как овладение орфоэпическими нормами языка возможно лишь в результате продолжительной систематической работы.

На этом этапе с детьми контрольной группы также проводились логопедические занятия, предусмотренные стандартной программой коррекции нерезко выраженного общего недоразвития речи.

5. На аналитико-обобщающем этапе проведен общий анализ итогов исследования, эффективности выбранных условий и моделей, разработка рекомендаций.

По ранее использованной методике Т. А. Фотековой и Л. И. Переслени были повторно обследованы дети-билингвы, участвующие в эксперименте.

По сравнению с первоначальным обследованием у детей экспериментальной группы произошли следующие изменения:

- нарушение подвижности органов артикуляционного аппарата – 17% в экспериментальной (снижение на 41%) и 33% в контрольной группе (снижение на 30%);
- нарушение произношения звуков, присутствующих, как в родном, так и в русском языке – 25% в экспериментальной (снижение на 42%) и 46% в контрольной группе (снижение на 25%);
- наличие нечеткой, «размытой» артикуляции, нарушение ритмико-мелодической и интонационной сторон речи – 36% в экспериментальной (снижение на 39%) и 46% в контрольной группе (снижение на 33%);
- нарушение восприятия фонем, общих для обоих языков – 8% в экспериментальной (снижение на 13%) и 13% контрольной группах (снижение на 25%);
- искажения звуко-слоговой структуры слов, не связанные с интерференцией – 13% в экспериментальной (снижение на 13%) и 8% в контрольной группах (снижение на 8%);
- ограниченный словарный запас как родного, так и русского языков – 29% в экспериментальной (снижение на 50%) и 50% в контрольной группе (снижение на 21%);

– отсутствие или низкий уровень развития фразовой (связной) речи на русском языке, аграмматизмы в речи на родном языке – 38% в экспериментальной (снижение на 33%) и 46% в контрольной группах (снижение на 41%);

– плохое понимание или полное непонимание русской речи – 4% в экспериментальной (снижение на 13%) и контрольной группе (снижение на 7%).

Таким образом, можно констатировать, что в результате проведенной коррекционно-развивающей работы произошли существенные изменения в состоянии разговорной речи у учащихся экспериментальной группы – рост на 41%, у учащихся контрольной группы – рост на 31%.

Проведенное итоговое обследование речи учащихся билингвов, оканчивающих начальную школу, подтвердило наши предположения о том, что для детей с речевыми проблемами необходимо создавать конкретные педагогические условия, которые бы способствовали их речевому развитию.

Разнообразные нарушения устной и письменной речи являются одной из наиболее распространенных причин неуспеваемости учащихся начальных классов, которые, как правило, затрудняют овладение правильным чтением и грамотным письмом. Особенно часто отставание в учебе учащихся младших классов провоцирует такой социальный фактор как двуязычие.

Успешность процесса повышения качества образования и воспитания важную роль зависит от психолого-педагогического изучения школьников в период обучения в начальной школе. От его результатов напрямую зависит своевременное выявление причин отставания в учебе отдельных учеников и выбор наиболее эффективных путей устранения этих отставаний. Своевременная и грамотно организованная работа по предупреждению и устранению нарушений звукопроизношения, порожденного билингвизмом неполного характера, позволяет успешно интегрировать детей-билингвов в образовательный процесс и способствует росту мотивации к обучению, развитию коммуникаций на двух языках, формированию полного билингвизма.

Создание необходимых педагогических условий, системный подход в изучении и коррекции речевых нарушений, индивидуализация логопедической работы, основанной на существующем дефекте, стратегия педагогической поддержки и сопровождения ребенка в образовательном процессе, учет возрастных особенностей и зоны ближайшего развития, интеграция традиционных и нетрадиционных методов и приемов обучения – все это позволило нам достичь высокого уровня развития и коррекции речи, отмеченного итоговым обследованием.

Библиографический список

1. Головина, Г. В. Групповая работа с детьми с нарушениями речи по вербальному методу [Текст] / Г. В. Головина // Оздоровление детей и реабилитация детей-инвалидов: Материалы Республиканской научно-практической конференции «Современные подходы в организации реабилитации и оздоровления детей, детей-инвалидов в условиях Севера». – Якутск: 1999. – С. 116–133.

2. **Грибова, О. Е.** Психолингвистика и логопедия: вопросы и предположения [Текст] / О. Е. Грибова // Дефектология. – 1999. – № 3. – С. 3–11.
3. **Губерина, П.** Верботональный метод реабилитации лиц с проблемами в коммуникации [Текст]: Монография № 13 / П. Губерина – Загреб: Суваг, 1988. – 25 с.
4. **Максимова, З. С.** Проблемы реабилитации детей с нарушениями слуха и речи на опыте Республиканского Центра реабилитации слуха и речи [Текст] / З. С. Максимова // Оздоровление детей и реабилитация детей-инвалидов: Материалы научно-практической конференции «Современные подходы в организации реабилитации и оздоровления детей, детей-инвалидов в условиях Севера» – Якутск, 1999. – С. 87–94.
5. **Никитина, Е. С.** Региональные проблемы подготовки педагогических кадров: организационно-педагогические основы [Текст] / Е. С. Никитина, Д. А. Данилов – Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2003. – 160 с.
6. **Павлов, И. П.** Собрание сочинений [Текст] / И. П. Павлов – М.: 1951 – Т. 3 – Кн. 2. – 488 с.
7. **Фотекова, Т. А.** Тестовая методика диагностики устной речи школьников [Текст] / Т. А. Фотекова – М.: АРКТИ, 2000. – 55 с.

РАЗДЕЛ X
ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 37

Матвеева Светлана Ефимовна

Кандидат педагогических наук, начальник отдела среднего и начального профессионального образования Министерства образования и науки республики Татарстан, svetlana010@yandex.ru, Казань

**УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН**

Matveyeva Svetlana Efimovna

Candidate of pedagogy, chief of department for Primary and Secondary vocational training of the Tatarstan republic Ministry of Education and Science, svetlana010@yandex.ru, Kazan

**THE MANAGEMENT OF INNOVATIVE EDUCATION
IN INSTITUTIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION
IN REPUBLIC OF TATARSTAN**

Формирование инновационного класса в России и в мире неразрывно связано с формированием инновационной социально-ориентированной экономики. Ведь именно эта цель поставлена в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года».

В результате экономического кризиса, быстрее и эффективнее, будет возможным поворот экономики на инновационные «рельсы». **Мировая экономика может выйти из кризиса в другом качестве и с другим набором отраслей – двигателей экономического роста.** Новое качество будущей России, степень привлекательности жизни в стране будет зависеть от того, сумеем ли мы добиться высокой инновационной активности в экономике, **сформировать мотивацию к развитию инноваций.**

Надо признать, что до сих пор основной движущей силой инновационного развития в России являлось государство и в нынешних условиях кризиса его роль тоже велика. Что же планируется сделать для сохранения инновационного импульса, поддержки отечественных наукоемких компаний и людей, связавших свою жизнь и карьеру с разработкой и реализацией инноваций?

Меры, направленные на поддержку инновационных компаний отражены в «Программе антикризисных мер Правительства Российской Федерации на 2009 год», которая в настоящий момент вынесена на широкое обсуждение, – и в мероприятиях по поддержке конкретных отраслей экономики,

и в макроэкономической политике, и в развитии малого бизнеса. Реализация таких мер потребует создания новых инструментов государственного стимулирования инноваций.

Прежде всего, **стимулирование внутреннего спроса на инновации** – эта тема чрезвычайно актуальна и важна для России.

Становление инновационного образования в учреждениях профессионального образования Республики Татарстан является важнейшей государственной задачей. Это обусловлено необходимостью перехода к более эффективной и мобильной социально-экономической системе жизнеустройства гражданского общества. Императив времени побуждает по-новому взглянуть на то, что мы называли человеческим капиталом.

Республика Татарстан обладает разветвленной системой профессионального образования, включающей все ее уровни:

– **начальное профессиональное образование** (НПО) осуществляется в 95 училищах, лицеях и колледжах, в которых реализуется 187 образовательных программ подготовки по рабочим специальностям. Общее число обучающихся в учреждениях НПО составляет 38836 человек.

– **среднее профессиональное образование** (СПО) реализуется в 81 техникумах и колледжах, осуществляющих подготовку по 132 специальностям; общее число обучающихся в учреждениях СПО составляет 56123 человек. Кроме этого, программы НПО и СПО реализуются также в некоторых вузах республики*.

– **высшее профессиональное образование** (ВПО) республики представлено 24 государственными и муниципальными вузами (включая 2 военных вуза), имеющих на территории РТ 14 филиалов; 14 негосударственными вузами, имеющими на территории РТ 15 филиалов. Кроме этого, программы высшего образования в республике реализуют 13 филиалов государственных и 14 филиалов негосударственных вузов, головные подразделения которых расположены за пределами Татарстана. На территории республики вузы также имеют более 90 представительств.

В 2007/2008 учебном году в высших учебных заведениях Республики Татарстан обучается 227,8 тыс. студентов, из которых 167 тыс. человек – студенты государственных и муниципальных вузов, 60,8 тыс. человек – студенты негосударственных вузов.

Кроме этого, в вузах и научно-исследовательских институтах республики обучается около 3,5 тыс. аспирантов и более 100 докторантов.

На рисунке 1 представлена временная динамика развития образовательной системы республики по уровням профессионального образования. Видно, что 10 лет назад объем выпуска по уровням образования осуществлялся в последовательности: НПО (более 22 тыс. чел.) – СПО (15 тыс. чел.) – ВПО (около 13 тыс. чел.). С 1999 года в вузах республики начинается взрывной рост выпуска с трехкратным увеличением к 2006 году, который

* Данные по учреждениям НПО и СПО – на 1.09.2007 г. В настоящее время в республике идет активный процесс реструктуризации сети учреждений НПО и СПО путем их слияния, репрофилирования, преобразования в колледжи и т. д.

сопровождается одновременным спадом объема подготовки в учреждениях НПО и практически неизменным уровнем выпуска на уровне СПО. Таким образом, в настоящее время в общей структуре профобразования республики уровень ВПО явно доминирует, в более чем в 2 раза опережая более низкие уровни образования.

Выпуск по уровням образования в Республике Татарстан

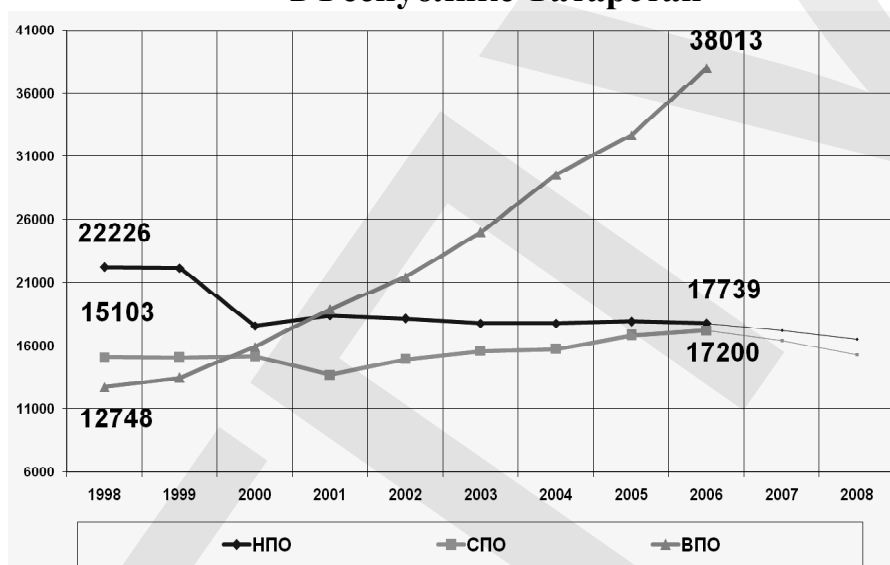


Рис. 1. Факт – резкое увеличение доли ВПО в общей структуре профессионального образования

Важнейшими индикаторами инновационного образования должны стать инновационность мышления педагога, инновационность мышления студента. Если инновационность мышления преподавателя – одна из главных задач нашего исследования – решается на учебных занятиях, то инновационность мышления студента – как индикатор качества инновационного образования – практически отсутствует в методическом обороте наших коллег.

Инновационное мышление у студента может возникнуть, если:

- студент является субъектом образования, активно мотивирован в обучении, реализует положения самоменеджмента, индивидуального самоуправления для достижения жизненных целей;
- обучение построить в пространстве знаний, упорядоченных по направлению развития качества предметной области.

Отсюда вытекает, что в инновационном образовании оба компонента знания должны быть структурированы по градиенту качества, отражать наилучшее направление развития предметной области. Необходимо заме-

тить, что в этих рассуждениях мы опираемся на качество в предметной области (например, для физика – это область машин, механизмов, технологий и т. п., для биолога – область растений, животного мира, самого человека и т. д.) и не затрагиваем качества профессионального образования в целом.

Активность в обучении, мотивированность студента должны быть подкреплены модульным представлением учебного материала. При традиционной технологии обучения, как правило, активным является преподаватель, при этом учебник выполняет вспомогательную роль. Если же активность студента в учебном процессе растет, то модуль должен содержать замкнутую дидактическую единицу и позволять студенту самостоятельно изучить новый учебный материал. Модель инновационного образования, предусматривающая обучение в изменяющемся когнитивном поле, предполагающая формирование у студента инновационного мышления, должна обеспечить «мягкое» преодоление пиковых нагрузок, которые приносит постиндустриальная, информационная цивилизация.

Сопоставление этих двух моделей образования показывает принципиальные недостатки нынешней практики обучения, которые состоят в следующем:

- студент только на выходе из вуза формирует свою модель жизни, свое Я в будущей профессии;
- у выпускника вуза складывается канонический, застывший образ его будущей профессии и постоянный (как ему кажется – наивысший) уровень профессионально значимых знаний;
- в сознании выпускника вуза отсутствует инновационное мышление.

Все это связано с тем, что инновационное мышление можно представить как движение интеллекта по градиенту качества в какой-либо предметной (или объектной) среде, подобно тому, как в природе тепловой поток распространяется по градиенту температуры. Понятно, что описание градиента качества должно быть осуществлено на когнитивном языке предметной области.

Под градиентом качества здесь понимается самый короткий (наилучший) рост качества. Следовательно, инновационное мышление позволяет понять наилучшее направление развития предметной области.

Стратегия индикативного управления инновационным образованием в вузе нами разрабатывалась с учетом:

- геополитических, экономических и др. условий функционирования Республики Татарстан в составе Российской Федерации в контексте формирования общеевропейской системы образования: подписание Россией Болонской декларации означает признание нашей страной важности вхождения в мировое образовательное сообщество на основе общепринятых и объективно насущных принципов, предполагающих также и право на сохранение особенностей национальной системы образования и развитие фунда-

ментальных принципов построения справедливого, устойчивого и мирного сообщества в XXI в., провозглашенных в декларации «Хартия Земли»;

– осознания особой миссии национальной системы образования Республики Татарстан по сохранению и развитию языков народов республики, по возрождению и развитию национальных культур, по удовлетворению образовательных и духовных потребностей населения;

– необходимости повышения качества предоставляемых образовательных услуг при рациональном использовании ресурсов, имеющихся в распоряжении республиканской системы образования;

– понимания необходимости обеспечения более эффективной управляемости образовательной системой Республики Татарстан на основе индикативных показателей качества образования;

– интересов, особенностей, собственных путей развития системы образования на территории Республики Татарстан.

Объективная необходимость изменений в системе образования Республики Татарстан обусловлена и тремя базовыми составляющими Болонского процесса и Копенгагенского соглашений:

– переход к двухступенчатой (или двухуровневой) системе подготовки специалистов;

– введение для студентов кредитной системы (или системы зачетных единиц) оценки трудозатрат на освоение образовательной программы;

– создание системы менеджмента качества образовательных услуг.

В результате анализа образовательной ситуации в республике были сформулированы тактические цели и задачи:

1. Создание эффективной модели управления качеством образования на основе выявленных в ходе анализа экономической и культурно-образовательной ситуации индикативных показателей; приведение системы среднего специального образования Республики Татарстан в соответствие с образовательными потребностями населения;

2. Реализация задач развития национальной культуры, дву- и многоязычия во всех звеньях системы непрерывного образования республики: в Татарстане веками проживают рядом татары, русские, чуваша, марийцы, удмурты и др. народы;

3. Решение организационных, социальных проблем реализации доступности, качества и эффективности образовательных услуг.

Таким образом, стратегия нашего исследования заключается в создании эффективной модели управления качеством образования, способной решать задачи национального, языкового, организационного, социального характера.

Реализацию этой стратегии мы видим через осуществление следующих проектов:

– создание нового финансово-хозяйственного механизма системы профессионального образования;

- переход на индикативную систему управления качеством профессионального образования;
- развитие инновационной деятельности в управленческой и образовательной деятельности высших учебных заведений республики.

Для эффективной подготовки специалистов решающее значение имеет поиск и создание нетрадиционных технологических социальных и педагогических решений, использование идей и принципиально новых «высоких» технологий, обеспечивающих многократное повышение эффективности педагогического и учебного труда [25]. Для перехода к действительно инновационному образованию следует выполнить ряд условий:

- обновить его содержание на базе знаний из мировых информационных ресурсов;
- использовать принцип «бенчмаркинга» – выявить лучшие российские и зарубежные аналоги образовательных программ, ориентироваться на них;
- пересмотреть систему управления кадровым потенциалом.

Инновационное образование может дать только то высшее учебное заведение, преподаватели и сотрудники которого сами активно занимаются инновационной деятельностью. Отстающая от реальных потребностей педагогов система переподготовки и повышения квалификации не позволяет осуществлять модернизацию и формирование кадрового корпуса, способного обеспечить современное содержание образовательного процесса и работать в перспективных образовательных технологиях. Наиболее привлекательный для преподавателя вариант карьерного роста связан с перспективой назначения на административные должности. Однако эффективные механизмы ротации управленческих кадров в системе образования не разработаны.

Низкая квалификация значительной части административно-управленческого персонала не позволяет осуществлять развитие системы образования на основании внедрения эффективных форм и технологий организации и управления.

Модель инновационного профессионального образования представляется следующим образом.

В начальный момент времени, когда у студента имеется лишь «профессиональное незнание», строится модель профессии, показываются связи с общекультурными знаниями, место профессии в общесоциальном мире. Выявляется взаимосвязь профессиональных технологий и предметных знаний. Предметные знания строятся на уровне научных и теоретических понятий в объеме полной средней школы. Тем самым генерируется исходный образ профессии и у студента формируется образ СЕБЯ в этой профессии. В обсуждаемой государственной концепции модернизации образования данный этап обозначен как профильное обучение в 11–12 классах средней школы.

На втором этапе обучения учебный материал по каждому предмету выстраивается в упорядоченную структуру по признаку повышения качес-

тва основанного на последних достижениях науки; изучаются наукоемкие технологии, современные профессиональные знания. После освоения предметных знаний выстраивается образ профессии на данный момент времени; у студента формируются два образа профессии на разных этапах обучения, которые дают наглядные и содержательные представление о развитии профессии, движении профессиональных знаний.

Возможен третий, методологический, этап: сначала изучается научная и инновационная методология, а затем полученные знания применяются для решения практических задач. Учебный процесс отображает полный жизненный цикл научной идеи или другого новшества. Совершается замкнутый научно-инновационный тренинг, благодаря которому студент приобретает реальные умения и навыки в профессиональной деятельности, приходит к освоению профессиональной методологии. На этом этапе образ профессии в третий раз насыщается новыми понятиями и представлениями.

Таким образом, в инновационном образовании учебный процесс начинается и заканчивается с выстраивания моделей профессии (три модели), между которыми изучаются общекультурные, технологические и научно-инновационные (методологические) знания. Поэтому в структуре инновационного образования можно выделить три блока или комплекса. Каждый блок включает этап изучения новых знаний и построения более полной модели профессии. Модели профессии являются рубежными знаниями. На основе рубежных знаний формируется база профессиональных знаний и умений специалиста; они показывают, что специалист умеет делать.

Знания, которые изучаются на предрубежном этапе, имеют различную дидактическую природу. На первом этапе обучения изучаются социальные и общекультурные отношения между данной профессией и социумом, и поэтому первый блок можно назвать «профессия в контексте культуры». Второй блок может называться «технологическим», поскольку изучаемые предметы и дисциплины дают понимание технологий, способов и методов решения профессиональных задач, развитие качества выходного продукта. Соответственно, третий блок будет называться «методологическим». Частным случаем рассмотренной модели инновационного образования, когда отбрасывается первый и третий блоки, будет традиционное профессиональное образование.

В республике создано 14 образовательных кластеров и определены формы взаимодействия учреждений профессионального образования в рамках каждого кластера. В рамках кластера проходит реструктуризация учебных заведений таким образом, чтобы учащийся поступал в учреждение начального профессионального образования, находящегося в составе крупного многопрофильного колледжа, который в свою очередь входит в состав образовательного кластера во главе с ведущим университетом, таким образом, перед ним должна быть выстроена перспектива получения не только начального профессионального, но и среднего профессионального, и высшего образования.

Положительным опытом такой работы является Набережночелнинский торгово-технологический институт, где успешно реализуются программы всех трех уровней профессионального образования. Научно-образовательный гуманитарно-педагогический кластер во главе с головным вузом – ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет» создается в целях подготовки высококвалифицированных специалистов системы образования, отвечающих современным требованиям, и объединяет 3 педагогических учреждения высшего профессионального образования и 10 педагогических учреждения среднего профессионального образования Республики Татарстан. Объединение в единую систему сетевого взаимодействия по подготовке, повышению квалификации и профессиональной переподготовке педагогических кадров производится на основе накопленного опыта, современных требований, с учетом традиций и развития каждого образовательного учреждения.

Библиографический список

1. **Янсен, Ф.** Эпоха инноваций [Текст]: [пер. с англ.] / Ф. Янсен. – М.: ИНФРА-М, 2002. – XII / – 308 с.
2. **Ларичева, Е. А.** Двойственная роль инноваций [Текст] / Е. А. Ларичева / Менеджмент в России и за рубежом. – 2004: № 3. – С. 22–26.
3. **Иванов, И. А.** Инновационный менеджмент: учебник для вузов / И. А. Иванов. – Ростов-на-Д.: ООО «Издательство БАРО-ПРЕСС», 2001. – 288 с.
4. **Ансофф, И.** Стратегическое управление [Текст]: [сокр. пер. с англ.] / науч. ред. и автор пред. Л. И. Евенко / И. Ансофф. – М.: Экономика, 1989. – 519 с.
5. **Виханский, О. С.** Менеджмент [Текст] / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – М.: Высш. шк., 1994. – 528 с.
6. **Стратегический менеджмент организации: Курс лекций** / Бандурин А. В., Чуб Б. А. Сайт «Корпоративный менеджмент», 2001. <http://www.cfin.ru/management/chub/index.shtml>
7. **Медынский, В. Г.** Инновационный менеджмент [Текст]: учебник. / В. Г. Медынский. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 295 с.
8. **Коробейников, О. П.** Интеграция стратегического и инновационного менеджмента [Текст] / О. П. Коробейников, А. А. Трифилова // «Менеджмент в России и за рубежом». – 2001. – №4. – С. 25–36

УДК 651. 01

Морозова Лариса Фёдоровна

Старший преподаватель кафедры международного менеджмента Южно-Уральского государственного университета, учёный секретарь, mlor@mail.ru, Челябинск

**МОДЕЛИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Morozova Larisa Feodorovna

Senior lecturer of international management of the South Ural State University, academic secretary, mlor@mail.ru, Chelyabinsk

**MODELING OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF TRAINING
STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES FOR MANAGEMENT**

С позиции студентов профессиональная подготовка – это все виды его активной самостоятельной творческой деятельности, стимулирующие развитие способностей, углубление компетентности и достижение профессионализма. Для того чтобы создать условия для достижения профессионализма, необходимо моделирование будущей профессиональной деятельности в учебном процессе.

Под «моделированием» понимается исследование объектов познания на их моделях; построение моделей реально существующих предметов, явлений, процессов. Модель – это такой материально или мысленно представленный объект, который в процессе познания замещает объект-оригинал, сохраняя некоторые важные для данного исследования типичные его черты.

Грамотно построенная модель обладает крайне притягательным свойством: ее изучение дает новые знания об объекте-оригинале. По мнению А. Б. Горстко, модель нужна для того, чтобы [2]:

- а) понять, как устроен конкретный объект, какова его структура, основные свойства, законы развития и взаимодействия с окружающим миром;
- б) научиться управлять процессом и определять наилучшие способы управления при заданных условиях, целях, критериях;
- в) прогнозировать прямые и косвенные последствия реализации заданных способов и форм воздействия на объект.

В плане моделирования профессиональной подготовки студентов экономических специальностей к управленческой деятельности представляется процесс повышения уровня готовности студентов до полного соответствия модели специалиста в соответствии с Образовательным стандартом. В таком ее понимании подготовка студентов требует системного исследования.

Для более глубокого изучения исследуемой проблемы необходимо уточнить цель, задачи, принципы и содержание подготовки студентов.

В определении цели подготовки студентов экономических специальностей к управленческой деятельности мы исходили из представлений о ней как идеальном, мысленном предвидении конечного результата и путей его достижения с помощью определенных средств. Цель должна быть конкретной. Конкретный социальный заказ на специалиста представляется в Государственном образовательном стандарте, который рассматривается как общероссийский документ, дающий общее представление о специалистах определенной квалификации, выпускаемых по конкретной специальности. Опираясь на содержание Государственного образовательного стандарта можно определить область деятельности, объекты деятельности, основные виды профессиональной деятельности.

Область профессиональной деятельности менеджера – обеспечение эффективного управления организацией, организация систем управления, совершенствование управления в соответствии с тенденциями социально-экономического развития.

Объектами профессиональной деятельности менеджера являются различные организации экономической, производственной и социальной сферы, подразделения системы управления государственных предприятий, акционерных обществ и частных фирм. Она распространяется также на научно-производственные объединения, научные конструкторские и проектные организации, органы государственного управления и социальной инфраструктуры народного хозяйства.

Профессиональная подготовка студента – это высший уровень его учебной деятельности. Целью профессиональной подготовки студентов экономических специальностей к управленческой деятельности надо считать органическое слияние теоретической подготовки по всем дисциплинам учебного плана, учебную и научно-исследовательскую работу, самоподготовку и самообразование студентов, профессиональная практическая деятельность в соответствии с требованиями стандарта.

Этап подготовки студентов к профессиональной деятельности – это целый, заверченный цикл учебно-воспитательных действий коллектива вуза. Данный цикл предполагает: учебные научно-методические комплексы и самоподготовку студентов с целью подъема на качественно новый уровень готовности к самостоятельной деятельности. Каждый этап подготовки – это длительный процесс. Поэтому он должен заранее проектироваться по назначению, задачам, содержанию деятельности его участников, средствам, методам подготовки, формам контроля, оценке результатов, способам управления.

Последовательность этапов подготовки отражает единство практической подготовки и деятельности. Целостная подготовленность достигается через планомерное освоение всех сторон деятельности и через практическую деятельность в конкретной профессиональной обстановке. При этом

профессиональная подготовка студента опирается на теоретические знания и на предшествующий опыт практической деятельности.

В процессе изучения проблемы профессиональной подготовки студентов экономических специальностей к управленческой деятельности, нам необходимо было разработать модель данного процесса.

При ее конструировании мы исходили из того, что модель должна отражать следующие аспекты: требования, предъявляемые обществом к качеству профессиональной подготовки будущих специалистов; организацию процесса профессиональной подготовки студентов; содержание процесса развития профессиональных умений; комплекс условий, способствующих развитию профессиональных умений; показатели и критерии сформированности профессиональных умений.

Реализация данной модели, предполагает опору на два основания. Одним из них является исходный уровень профессиональной готовности студентов экономических специальностей к управленческой деятельности.

Этот уровень определяется теми аспектами социального опыта, значимых с точки зрения менеджмента, которыми студент уже владеет до начала специально организованной подготовки к реализации управленческой деятельности.

В зависимости от этого уровня определяются содержание и технология образования будущих экономистов с ориентацией на имеющиеся особенности использования элементов менеджмента, по-разному реализуется комплексный подход, варьируются подходы к организации практической деятельности, обеспечивающей участие студентов в осуществлении управленческой деятельности.

Вторым основанием выступают требования социального заказа на подготовку специалистов экономической специальностью, способных к эффективной управленческой деятельности. В соответствии с этим заказом определяются целевые приоритеты реализации профессиональных образовательных программ, устанавливаются характеристики требуемого уровня готовности студентов к использованию умений и навыков в управленческой деятельности.

В модели отражены цель, задачи и основные составляющие (компоненты) профессиональной готовности студентов к управленческой деятельности. Значимым блоком показаны педагогические условия, критерии и показатели готовности к управленческой деятельности студентов экономических специальностей. Критерием эффективности в модели выступает достигнутый уровень готовности студентов. В качестве достигнутого уровня профессиональной готовности студентов экономических специальностей к управленческой деятельности мы выделяем: начальный, допустимый и высокий, отражающие степень сформированности управленческих умений.

Таким образом, построение модели развития профессиональных умений студентов экономических специальностей к управленческой деятельности должно претворяться обоснованием социального заказа общества, кото-

рый изменился сегодня коренным образом. В настоящее время во главу поставлена задача подготовки высокообразованных специалистов, истинных профессионалов и деловых людей, отличающихся мобильностью, динамизмом, конструктивностью и реализовать себя в условиях жесткой конкуренции.

В соответствии с социальным заказом обучение студентов экономических специальностей осуществлялось по трем направлениям: основы менеджмента, управленческие решения, управление персоналом.

В раздел **«Основы менеджмента»** входит 11 тем:

- эволюция менеджмента;
- функции и принципы управления;
- характеристика деятельности и ролей менеджера;
- уровни управления;
- миссия, цели и стратегии организации;
- организационные структуры управления и их характеристики;
- методы управления;
- социально-психологические аспекты управления;
- управленческие нововведения в организациях;
- коммуникации в управлении;
- организация и порядок проведения делового совещания.

В раздел **«Управленческие решения»** включены шесть тем:

- анализ факторов, критериев и ограничений при принятии управленческого решения;
- разработка алгоритмов процесса принятия конкретного управленческого решения;
- методы принятия управленческих решений;
- моделирование управленческих ситуаций;
- разработка решений в условиях неопределенности и риска;
- выбор варианта решения методом многокритериальной оценки альтернатив.

Раздел **«Управление персоналом»** включает в себя 11 тем:

- значение управления человеческими ресурсами в управлении предприятием;
- система управления персоналом: организационная структура, состав и функции кадровых подразделений;
- диагностический подход к управлению персоналом;
- характеристика кадровых стратегий и стратегий развития предприятия;
- управление комплектованием кадров;
- методы отбора и приема персонала;
- управление развитием персонала;
- управление социально-психологическими факторами;
- оплата труда и материального стимулирования персонала;
- оценка результативности труда работников;
- кадровая политика в условиях рыночной нестабильности.

Предусмотренный моделью диагностический компонент предполагает возможность сопоставить происходящие изменения подготовленности будущего экономиста в рассматриваемом аспекте с характеристиками требуемого уровня. Это позволяет при необходимости вносить коррективы в процесс формирования готовности будущих экономистов к осуществлению управленческой деятельности.

Анализ предложенной модели профессиональной подготовки студентов экономических специальностей к управленческой деятельности позволяет обратиться к самой технологии процесса подготовки. Технология процесса подготовки специалистов представляет собой совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов. Технология не существует в педагогическом процессе в отрыве от его методологии, целей и содержания. Она есть организационно-методический инструмент педагогического процесса.

В педагогической теории и методике профессионального образования широко применяются термины «педагогическая технология», «педагогическая техника», «технология педагогической деятельности», «технология образовательного процесса» и др. Этим аспектам посвящены работы П. Р. Атутова, В. П. Беспалько, М. В. Кларина, Т. С. Назарова, В. А. Сластинина и др. Различные аспекты технологий образовательного процесса в высшей школе находят свое отражение в дидактике высшей школы.

Анализ понятия «технология» свидетельствует о том, что если на первых порах оно ассоциировалось в основном с производственной сферой деятельности человека, то в последнее время стало предметом многих педагогических исследований. Педагогическая технология конкретно реализуется в технологических процессах. Технологический процесс, по определению Б. Т. Лихачева, представляет собой определенную систему технологических единиц, сориентированных на конкретный педагогический результат. В теории обучения технологическими процессами являются системы форм и средств изучения тем учебного курса, организация практических занятий по отработке умений и навыков. Задачами подготовки считаются: развитие специальных способностей, формирование ведущих компонентов профессиональной деятельности и черт личности, особенно мотивационной сферы, социального и профессионального опыта [4]

По мнению В. П. Беспалько, «педагогическая технология – проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике [1, с. 15].

С точки зрения И. Я. Лернера, «педагогическая технология – это способ организации, образ мыслей о материалах, людях, учреждениях, моделях и системах «человек–техника», это проверка экологических возможностей проблемы». Она предполагает формулировку целей через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, надежно осознаваемых и определяемых» [3, с. 139]. Зачастую идет смешивание понятий «педагогическая технология» и «технология обучения». Однако было бы ошибочно, на наш взгляд, ставить между ними знак равенства, так как последнее отражает

путь освоения конкретного учебного материала (понятия) в рамках определенного предмета, темы, вопроса и в пределах избранной технологии.

В. А. Сластенин отмечает необходимость перехода в новых условиях развития высшей школы и подготовки специалистов «на гибкие модели организации педагогического процесса, который ориентирован на личность студента, становится более мотивированным, носит во многом вариативный и коррекционный характер. Возникает необходимость в разработке и внедрении соответствующих педагогических технологий» [5, с. 13].

По мнению Н. Е. Шурковой, педагогическую технологию следует рассматривать как «сумму научно обоснованных приемов педагогического воздействия на человека или группу людей» [6, с. 3]. При этом автор отводит особую роль самостоятельности и творчеству педагога в акте воздействия, степень проявления которых определяется уровнем развития педагогического мышления. Особенно актуальным нам представляется тезис о том, что педагогическое воздействие без индивидуальных особенностей обучаемых, характера и мастерства педагога, уровня развития отношений в студенческом коллективе, как правило, сводит педагогическую технологию на уровень манипулирования сознанием и отношениями между людьми. В этом случае, содержание педагогической технологии представлено совокупностью отдельных умений. Эти умения обеспечивают реализацию предъявленного социализированного требования, передачу общественного опыта через вербальную информацию, социализированную оценку личности студента, разрешение конфликтов. В качестве условий актуализации выше-названных умений выступают педагогическая техника и психологическое саморегулирование.

Анализ категории «Педагогическая технология» показывает, что в ее структуре выделяются и подразумеваются три части: технология обучения, технология воспитания и технология развития. Это логично, поскольку образовательный процесс с позиции личностно ориентированного образования состоит из этих трех частей.

На наш взгляд, роль преподавателя в процессе профессионального воспитания более значима, чем в процессе профессионального обучения. Это обусловлено тем, что воспитание реализует несколько функций: социальную, профессиональную, технологическую, процессуальную и т. д., и протекает как процесс взаимодействия (диалога) преподавателя и студента. Рассмотрение профессионального воспитания с социальных позиций предполагает трансляцию системы профессиональных и жизненно важных ценностей студента. Такой подход требует от преподавателя специальной социологической подготовки, чтобы он смог не только оперировать этими ценностями, но и выступать как их носитель. Студент в этом случае выступает как объект, который воспринимает необходимую информацию.

Рассмотрение профессиональной подготовки с технологических позиций требует выявления путей приобщения будущего специалиста к профессиональному мастерству. При этом роль преподавателя направлена на органи-

зацию деятельности студента. Таким образом, последние опять же выполняют роль объектов, и по требованию преподавателя обязаны включаться в те или иные виды учебно-профессиональной деятельности.

Таким образом, профессиональная сторона анализируемой проблемы заставляет выстраивать теоретически возможную модель преподавателя на основе его личностных качеств, а также на основе специальных знаний, умений и навыков, профессионального опыта. Студент при этом выступает как цель профессиональной деятельности, и особую значимость приобретает педагогическое мастерство преподавателя.

Библиографический список

1. **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогических технологий [Текст] / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. **Горстко, А. Б.** Познакомьтесь с математическим моделированием [Текст] / А. Б. Горстко. – М.: Знание, 1991. – 160 с.
3. **Лернер, И. Я.** Дидактические основы методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
4. **Лихачев, Б. Т.** Педагогика [Текст] / Б. Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1992. – 453 с.
5. **Сластенин, В. А.** Преподавание педагогических дисциплин на технологическую основу [Текст] / В. А. Сластенин // Разработка и внедрение гибких технологий обучения. – М.: МГПУ, 1991. – 164 с.
6. **Шуркова, Н. Е.** Педагогическая технология [Текст] / Н. Е. Шуркова. – М.: Новая школа, 1992. – 164 с.

РАЗДЕЛ XI ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК 371.72

Ильясов Динаф Фанильевич

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, dinaf_chel@mail.ru, Челябинск

Смирнова Юлия Викторовна

Директор муниципального общеобразовательного учреждения гимназии № 10 города Челябинска, Почетный работник общего образования РФ, das5@mail.ru, г. Челябинск

ЦЕННОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

I'yasov Dinaf Fanil'evich

The doctor of the pedagogical sciences, professor, the chair manager of department of pedagogy and psychology of Chelyabinsk institute of the refresher courses and improvement of teachers' professional skills, dinaf_chel@mail.ru, Chelyabinsk

Smirnova Yuliya Victorovna

A head teacher of Chelyabinsk municipal gymnasium № 10, Honourable worker of general education, das5@mail.ru, Chelyabinsk

VALUABLE DIRECTION TO HEALTHY WAY OF LIFE AND ITS FORMING IN A PRIMARY SCHOOL

Обоснованным представляется утверждение о том, что решение задач повышения качества подготовки выпускников общеобразовательных учреждений должно осуществляться на фоне постоянной заботы о здоровье учащихся. Существенно то, что в качестве одного из пяти направлений национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» выделяется здоровье школьников. «Именно в школьный период, – отмечается в документе, – формируется здоровье человека на всю последующую жизнь. Многое здесь зависит от семейного воспитания, но учитывая, что дети проводят в школе значительную часть дня, заниматься их здоровьем должны в том числе и педагоги» [6].

Особую значимость эта проблема приобретает на этапе начального школьного образования, что обуславливается возрастными особенностями младших школьников и их восприимчивостью к воспитательным воздействиям. Подтверждением тому является то обстоятельство, что в Примерных программах воспитания и социализации младших школьников в рамках Федерального государственного образовательного стандарта начального общего

образования в качестве основного направления выделяется формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни [3, с. 11].

Ценностные ориентации являются аспектом ценностного отношения личности и более точно отражают направленность личности, которая проявляется в осознанной деятельности по присвоению ценности. Поэтому в данной статье речь идет именно о ценностных ориентациях младших школьников на здоровый образ жизни.

Анализируя различные точки зрения, касающиеся интерпретации понятия «ценность», мы склонны вслед за Б. С. Братусем [2] под ценностями понимать осознанные личностью общие смыслы жизни, которые являются образующими единицами сознания личности и определяют нравственную позицию человека. С позиции данного определения такие объекты как здоровье и здоровый образ жизни полноправно можно отнести к категории ценностей. Попробуем это обосновать.

Действительно, здоровье и здоровый образ жизни представляют собой некие явления, имеющие то или иное значение. Они важны с точки зрения полноценного и всестороннего развития личности. Иными словами, здоровье и здоровый образ жизни имеют вполне определенную значимость, важность для человека. Легко заметить, что здесь в явном виде проявляются основные признаки категории «ценность». Уже на этом основании можно утверждать, что здоровье и здоровый образ жизни являются ценностями. Кроме того, здоровый образ жизни представляет собой вполне определенный смысл, который способен регулировать деятельность человека. Если использовать терминологию В. Э. Франкла [8], то здоровый образ жизни следует рассматривать в качестве «универсалии» этого смысла.

Здоровье и здоровый образ жизни являются общечеловеческими ценностями. Причем в последние годы усиливается внимание государства и общества к формированию данных ценностей у детей младшего школьного возраста. Доказательством тому является разработка Примерной программы воспитания и социализации младших школьников в рамках Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, в которой ведущее место уделяется здоровью и здоровому образу жизни. Кроме того, в проекте Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» здоровье школьников выделяется в качестве одного из пяти ключевых направлений развития общего образования. Формирование заинтересованного отношения к собственному здоровью, здоровый образ жизни всех участников образовательного процесса составляют содержание этого направления инициативы.

Ценности человека экстериирируются в его ценностных ориентациях. Поэтому далее мы остановимся на определении этого понятия. Мы исходим из того, что в ценностных ориентациях проявляется органическое единство ведущих интересов личности и общества. Именно такое единство позволяет человеку определиться (сориентироваться) в культурных параметрах деятельности, а также регулировать направленность его активности.

Мы также основываемся на том, что ценностная ориентация является совокупностью принятых и осознанных личностью ценностей, которые выступают как социально-психологические образования, отражающие в себе цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности. В соответствии с этим ценностные ориентации младшего школьника рассматриваются нами как элементы социально-психологической структуры личности младшего школьника, представляющие собой систему ценностей и отражающие его жизненные и учебные цели, являющиеся для него наиболее важным и личностным смыслом.

Формирование ценностной ориентации младших школьников на здоровый образ жизни представляет собой сложный психологический процесс интериоризации во внутренний план личности здорового образа жизни как ценности. Чтобы разобраться с механизмом протекания этого процесса, следует сначала определиться с понятием «здоровый образ жизни».

В основе определяемого понятия лежит понятие «образ жизни», которое представляет собой биосоциальную категорию, определяющую тип жизнедеятельности в духовной и материальной сферах жизни человека. Данное понятие находит отражение в работах Ю. А. Андреева, З. С. Алябьевой, Г. К. Долинского, А. М. Изуткина, Ю. П. Лисицына, В. П. Петленко, И. И. Соковня-Семеновой, Г. И. Царегородцева и др.

Так, Ю. П. Лисицын определяет образ жизни как «определенный, исторически обусловленный тип, вид жизнедеятельности или определенный способ деятельности в материальной и нематериальной (духовной) сферах жизнедеятельности людей» [5, с. 6]. И. И. Соковня-Семенова трактует образ жизни как систему взаимоотношений человека с самим собой и факторами внешней среды, где система взаимоотношений человека с самим собой представляет сложнейший комплекс действий и переживаний, наличие полезных привычек, укрепляющих природный ресурс здоровья, отсутствие вредных, разрушающих его [7]. Как интегральный способ бытия индивида во внешнем и внутреннем мире рассматривает образ жизни Г. К. Долинский [4].

Иными словами, образ жизни понимается как категория, отражающая наиболее общие и типичные способы материальной и духовной жизнедеятельности людей, которые рассматриваются в единстве с природными и социальными условиями.

В понимание здорового образа жизни существенный вклад вносит концепция самосохранительного поведения. В ее основе лежит идея А. И. Антонова о том, что человек сознательно меняет себя, благодаря познанию себя и окружающего мира. Эта потребность саморазвития позволяет самоопределиться и самореализоваться в сотворяемой им культуре [1]. Существенную роль в разработку данной концепции также внесли И. В. Журавлева и Л. С. Шилова, которые, в частности, установили, что индивидуальное поведение в сфере здоровья опосредует влияние на его качество всех остальных факторов (экономики, здравоохранения, экологии, генетики и др.).

Уже упомянутый нами Ю. П. Лисицын подчеркивает, что здоровый образ жизни – это не просто то, что благотворно влияет на здоровье человека. «Здоровый образ жизни, – пишет Ю. П. Лисицын, – это, прежде всего, деятельность, активность личности, группы людей, общества, использующих материальные и духовные условия и возможности в интересах здоровья, гармонического физического и духовного развития человека» [5].

В педагогической литературе здоровый образ жизни стал предметом специального исследования многих авторов. В данных исследованиях авторы придерживаются расхожего мнения о том, что здоровье – это следствие и результат здорового образа жизни, являющегося доминирующим фактором, определяющим состояние здоровья человека. Здоровый образ жизни школьника определяется как характеристика его личности, которая включает в себя знания и представления о здоровье как жизненной ценности человека, сформированные привычки и мотивацию своего поведения как здорового человека, умения и навыки здравосозидающего поведения на основе постоянной двигательной активности, неприятие вредных привычек.

По существу, здоровье во многом зависит от образа жизни. Здоровый образ жизни, как необходимое, но не достаточное условие, предполагает отсутствие вредных привычек. Кроме того, главное в здоровом образе жизни – это активное творение здоровья, включая все его компоненты. Можно утверждать, что понятие здорового образа жизни гораздо шире, чем отсутствие вредных привычек, режим труда и отдыха, система питания, различные закалывающие и развивающие упражнения; в него также входит система отношений к себе, к другому человеку, к жизни в целом, а также осмысленность бытия, жизненные цели и ценности и т. д.

Исходя из этого, здоровый образ жизни в данной статье определим как деятельность младшего школьника, которая основывается на его устойчивых представлениях о здоровье как общечеловеческой ценности, сформированных привычках поведения как здорового человека, умениях и навыках осуществления здорового стиля жизни. Совершенно очевидно, что представление о здоровье и здоровом образе жизни всецело зависит от реального участия младшего школьника в процессе сохранения и укрепления здоровья.

Что касается ценностной ориентации младшего школьника на здоровый образ жизни, то ее целесообразно рассматривать как личностное образование, которое включает устойчивые представления младшего школьника о здоровом образе жизни как ценности, а также предполагает их оценку с позиции личностной значимости, проявление бережного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих, осуществление линии поведения, основывающейся на приоритете здоровья.

Мы считаем, что формирование у младших школьников ценностной ориентации на здоровый образ жизни – это систематический и последовательный процесс, содержательный аспект которого направлен на актуализацию знаний ребенка о здоровом образе жизни, преумножение его физических

и психических возможностей, исключение форм поведения, оказывающих негативное воздействие и отрицательно влияющий на здоровье. Чтобы наиболее полно раскрыть механизм протекания процесса формирования у младших школьников ценностной ориентации на здоровый образ жизни, следует указать ее основные критерии. К ним мы относим: когнитивно-смысловой, эмоционально-волевой, деятельностный и рефлексивно-оценочный.

Когнитивно-смысловой критерий ценностной ориентации предполагает отражение в сознании младшего школьника результата овладения знаниями о здоровом образе жизни как ценности, осознание ее значимости на личностно-смысловом уровне. Показателями когнитивно-смыслового критерия являются: представление о здоровье человека и здоровом образе жизни; понимание смысла здорового образа жизни и осознание его как личностной ценности; представление об осуществлении здорового образа жизни; понимание необходимости осуществления здорового образа жизни для сохранения и укрепления своего здоровья.

Эмоционально-волевой критерий зависит от уровня сформированности когнитивно-смыслового критерия и отражает спектр установок младшего школьника в осуществлении здорового образа жизни. Он представляет собой качество отношения младшего школьника к видам деятельности, направленным на осуществление здорового образа жизни. В качестве показателей эмоционально-волевого критерия мы выбрали следующие параметры: стремление осуществлять здоровый образ жизни; эмоциональная устойчивость, преодоление трудностей на эмоционально-положительном уровне; волевая регуляция поведения, сформированность волевых качеств (дисциплинированность, самостоятельность, настойчивость, выдержка, организованность, решительность и инициативность).

Деятельностный критерий отражает практический, действенный характер ценностной ориентации младшего школьника на здоровый образ жизни, проявляющийся в активности учащегося по присвоению данной ценности. Деятельностный критерий выполняет преобразующую функцию, которая позволяет младшему школьнику актуализировать ценностную ориентацию на здоровый образ жизни, преобразовывать свое поведение на основе полученных знаний о здоровье человека и здоровом образе жизни, обеспечивает проявление активности младшего школьника. Показателями для деятельностного критерия могут быть: применение знаний о здоровом образе жизни в своем поведении; мотивация к расширению своих знаний о здоровье и здоровом образе жизни; умение самостоятельно осуществлять здоровый образ жизни.

Рефлексивно-оценочный критерий предполагает отражение содержательной стороны ценности в сознании и поведении младшего школьника, оценку здорового образа жизни с позиции личностной значимости. Рефлексивно-оценочная деятельность протекает через процессы самопонимания, самооценки, самоинтерпретации, а также понимания, оценки и интерпретации деятельности других людей, которые позволяет осознать, какое значение

имеет здоровый образ жизни для человека. Показателями качества рефлексивно-оценочных суждений являются: умение устанавливать связи между осуществлением здорового образа жизни и состоянием здоровья; умение адекватно оценивать свое поведение и поведение других людей с позиции здорового образа жизни.

Все критерии ценностной ориентации младшего школьника на здоровый образ жизни тесно связаны между собой. Причем данная взаимосвязь является не суммативной, а системной, поскольку ценностная ориентация на здоровый образ жизни – это целостное образование, в котором в неразрывной связи находятся субъективно-личностные компоненты, выражающие внутренний план отношения младшего школьника к данной ценности и объективно-практические действия.

Младший школьный возраст справедливо считается наиболее сензитивным периодом для направленного формирования личности ребенка. Ориентиры, установленные в качестве критериев его ценности, обладают силой инерции, а сформированные в этом возрасте внутренние поведенческие регуляторы обладают устойчивостью, проецируются на будущее, изменяют жизненную позицию человека, его взаимоотношения с другими людьми и существенно определяют дальнейшее развитие человека.

Серьезные психофизиологические и социокультурные личностные преобразования, присущие младшему школьному возрасту, доказывают значимость данного возрастного этапа в становлении и развитии личности, определяют необходимость более глубокого и тщательного изучения и понимания особенностей младшего школьника с целью повышения эффективности осуществляемой с ним учебно-воспитательной работы, в том числе и в процессе формирования ценностной ориентации на здоровый образ жизни.

По существу, формирование ценностной ориентации младшего школьника на здоровый образ жизни является одним из ведущих факторов развития культуры здоровья, осознания ими необходимости быть здоровыми. Учитывая выявленные психофизиологические особенности младшего школьного возраста, в процессе формирования у детей ценностной ориентации на здоровый образ жизни важно задействовать игровые, тренинговые, художественные формы работы, предполагающие активное участие школьника в совместной деятельности и способствующие более эффективному усвоению представлений о здоровом образе жизни.

Библиографический список

1. **Антонов, А. М.** Самоохранительное поведение [Текст] / А. М. Антонов // Народонаселение: энциклопедический словарь. – М., 1994. – 640 с.
2. **Братусь, Б. С.** Нравственное сознание личности : Психол. исслед. [Текст] / Б. С. Братусь. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
3. **Данилюк, А. Я.** Воспитание и социализация младших школьников [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков // Педагогика. – 2009. – № 5. – С. 7–27.

4. **Долинский, Г. К.** К понятийному аппарату валеопсихологии [Текст] / Г. К. Долинский // Здоровье и образование. Педагогические проблемы валеологии. –СПб, 1997. – 256 с.
5. **Лисицын, Ю. П.** Здоровый образ жизни [Текст] / Ю. П. Лисицын, И. Н. Ступаков. – М.: НЦССХ им. А. Н. Бакулева РАМН, 2008. – 75 с.
6. **Проект** национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» [Электронный ресурс] // <http://pedsovet.org/content/view/5850/241/>.
7. **Соковня-Семенова, И. И.** Основы здорового образа жизни и первая медицинская помощь [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. И. Соковня-Семенова. – М.: Изд. центр «Академия», 1997. – 205 с.
8. **Франкл, В. Э.** Человек в поисках смысла [Текст] / В. Э. Франкл; пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.

УДК 32.008

Черникова Елена Борисовна

Старший преподаватель кафедры управления развитием образовательных систем Московского института открытого образования, lena271160@mail.ru, labupr@rambler.ru, Москва

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ – ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Chernikova Elena Borisovna

A head lecturer of the department of the management of the educational systems development Moscow Institute of the Open Education, lena271160@mail.ru, labupr@rambler.ru, Moscow

A HEALTHY LIFESTYLE OF SCHOOLCHILDREN IS THE POTENTIAL FOR THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL QUALITY

Тенденцией развития Российского образования является необходимость его качественного обновления в соответствии с социокультурными и экономическими потребностями общества и основными направлениями модернизации. Этот процесс сопряжен с проблемой глобализации, где особая роль принадлежит образованию и образовательному сотрудничеству, получивший отражение в Болонской конвенции и направленный на создание общеевропейского образовательного пространства. В нем особое внимание уделено качеству образования, признанному фундаментальной основой формирования общеевропейской системы образования [1].

Гуманистическая парадигма образования определяет качество образования как процесс, и как результат. Как *процесс* качество образования отражает совокупность его свойств, определяющих действенность реализации

социальных целей формирования личности школьника. Как *результат* характеризует совокупность качеств личности, ее культуры, социально-гражданской зрелости, уровни знаний, умений, творческих способностей, компетенций. Следовательно, о качестве образования можно судить по совокупности тех новообразований в структуре личности, которые характеризуют ее культуру, социальную подготовленность и опыт, гражданственность, нравственную позицию. Их возникновение возможно только в том случае, если будет решена проблема связей между воспитанием, обучением и развитием личности.

Формирование здорового образа жизни является составной органичной частью развития общей культуры школьника. Это качественное системное новообразование личности, включающее мотивационно-ценностную, когнитивную, содержательно-операциональную и творческо-деятельностную составляющие и в то же время динамическое, изменяющееся в соответствии с особенностями развития личности, ее мотивацией, направленностью, потребностями и усилиями, проявляемыми на разных этапах образовательного процесса. И хотя проблема здорового образа жизни интенсивно разрабатывается в педагогической науке, реальная практика представляет его до усредненных форм жизнедеятельности, нивелируя в этом процессе индивидуальность.

Индивидуализированный вариант здорового образа жизни должен включать в себя мировоззренческий, поведенческий и деятельностный аспекты. Это личностное новообразование, продукт духовных и физических усилий человека, целостная система жизненных проявлений личности, способствующая гармонизации своей индивидуальности с условиями жизнедеятельности и являющаяся средством самоактуализации в ней; является продуктом самостоятельного поиска, индивидуального смыслотворчества, личностной эволюции. Его критерии выделил М. Я. Виленский [1]:

- *организационный* (наличие у личности полноценной жизненной стратегии, а не кратковременных тактик выживания; пролонгированная регуляция времени; восприятие жизни в единстве ее прошлого, настоящего и будущего);
- *гигиенический*, определяющий рациональный режим труда и отдыха, оптимальный двигательный режим, соблюдение правил личной гигиены;
- *коммуникативно-деятельностный* (богатая палитра различных видов деятельности, регулярная оздоровительная деятельность, способность к продуктивному общению, поисково-творческая активность);
- *адаптационно-ролевой* (гармоничное протекание процессов социализации и индивидуализации; гибкость в поведении и общении; конгруэнтность);
- *культурно-эстетический* (широта культурных контактов, наличие эстетического идеала, способность противостоять проявлениям антикультуры, разумное следование моде);

- *ценностно-мотивационный* (приоритет ценностей здоровья и саморазвития, наличие идеологического идеала);
- *эмоционально-волевой* (эмоционально-психическая устойчивость, внутренний локус контроля, спонтанность, оптимизм);
- *индивидуально-личностный* (высокий уровень самовосприятия и самоуважения, сензитивность к себе, способность сохранять свою уникальность и творчески реализовать ее).

К ценностным ориентирам процесса формирования здорового образа жизни школьников мы относим:

- самосознание и самопознание личности;
- самоопределение и самовоспитание личности;
- самоутверждение и самореализация личности;
- самообразование и самосовершенствование личности;
- самоорганизация и саморегуляция личности.

Выделенные ценностные ориентиры взаимосвязаны между собой. В основе их взаимодействия находится идея самоценности личности, актуализация заложенных в нем потенций, самовоплощения его сущностных сил.

Среди факторов, определяющих готовность школьников к здоровому образу жизни, на первое место выходит – недостаток знаний по данному вопросу, затем – отсутствие силы воли, необходимых условий, и, наконец, ответственности за свое здоровье. Но сегодня уже не достаточно обеспечить школьников знаниями о здоровье, важное значение придается задаче научить школьников вести здоровый образ жизни, а психологически это означает – научить их хотеть быть здоровыми, развить потребность здорового образа жизни. Значит одним из ведущих факторов становится *развитие мотивации здорового образа жизни* подрастающего поколения. Чем раньше она будет сформирована, тем быстрее будет решаться проблема сохранения, укрепления и развития здоровья учащихся. Поэтому все актуальнее становится проведение системной целенаправленной работы по управлению развитием мотивации здорового образа жизни школьников, что будет способствовать выполнению ими учебных, познавательных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях, и ориентировать деятельность личности в направлении формирования, сохранения и укрепления как индивидуального, так и общественного здоровья на всех уровнях человеческой природы. Именно последовательная работа по формированию мотивации здорового образа жизни школьников в учебной деятельности, систематически осуществляемая всеми участниками образовательного процесса и на всех этапах школьного образования, поможет сделать принципиально важный шаг к формированию мотивов, потребностей и познавательных интересов здоровой жизнедеятельности как внутренней характеристики самой здоровьеразвивающей деятельности образовательного учреждения.

В связи с этим, для успешного решения данного вопроса образовательным учреждением, здоровый образ жизни должен быть представлен как системное образование, ориентированное на создание условий развития

осознанной потребности в здоровом образе жизни школьников и реализующее принципы гуманно-личностной педагогики, теоретические принципы здорового образа жизни, совокупность общенаучных подходов: синергического, антропологического, системно-деятельностного, нормативно-правового, мотивационного, рефлексивного, средового, здоровьесберегающего, культурологического, ресурсного, обладающее совокупностью таких качеств, как актуальность, прогностичность, рациональность, реалистичность, целостность, контролируемость, чувствительность к сбоям.

Концептуальная модель развития мотивации здорового образа жизни школьников включает в себя семь компонентов: оценочно-целевой, информационно-знаниевый, субъектно-личностный, творчески-деятельностный, эмоционально-волевой, потребностно-мотивационный, коммуникативно-стимулирующий, контрольно-коррекционный.

В основе оценочного компонента лежит ценностно-значимая система личностных ориентаций, направленных на познание закономерностей разностороннего совершенствования человека, гармонизацию его духовных и физических сил, сознание значимости здорового образа жизни, понимание и проектирование целей его формирования всеми участниками образовательного процесса.

Анализ и выявление причин низкого уровня здоровья и здорового образа жизни дали выход на разработку комплексно-целевых программ по управлению развитием мотивации здоровой жизнедеятельности школьников.

Информационно-знаниевый (когнитивный) компонент предполагает формирование информационной культуры школьников, обеспечение усвоения целостной системы знаний о закономерных взаимосвязях человека с природой, культурой, обществом, о процессах становления личности, развивающейся в мире ценностей, в отношениях к другим, к самому себе. Он содержит структурированную информацию, которая служит основой формирования у школьников системы личностно значимых знаний, способствующих мотивации здорового образа жизни. Это позволяет ему овладеть критериями оценки социальных и природных явлений, способов сохранения, укрепления и развития здоровья, здорового образа жизни.

В основу здоровьеразвивающего содержания образования должны быть заложены принципы: универсальности, интегративности, целостности, фундаментальности, вариативности, многоуровневости. В образовательном процессе создается первоначальный образ изучаемого явления как идеал, который постоянно анализируется личностью школьника: личностно окрашенной системой приобретенных знаний (познавательный аспект); личностными образами осваиваемых здоровьеразвивающих действий (учебный аспект); личностно окрашенными качествами и свойствами, приобретенными в воспитании, общении (воспитательный аспект); личностно маркированными развиваемыми способностями, психическими, физическими и другими функциями (развивающий аспект). Все они во взаимодействии определяют процесс преобразования личности школьника как индивидуальности.

Здоровьеразвивающий потенциал образовательного процесса может быть приведен в действие, если он ориентирован на формирование школьника как субъекта собственного здорового образа жизни. Идентифицируя себя в нем, самоопределяясь в ценностях здоровья, осознавая свои потребности и цели, он преобразует процесс педагогического управления его развитием в саморазвитие, воспитания – в самовоспитание, образования – самообразование, совершенствования – в самосовершенствование. Сформированность здорового образа жизни личности школьника актуализирует понимание ее самооценности, достижение высокого уровня самопознания, действенного самоуправления, полноценного самовыражения в различных формах жизнедеятельности, развитие здоровьетворческого самосознания, способностей к здоровьеразвивающей преобразовательной деятельности, гармонизации духовных, физических и психических сил.

Основными функциональными компонентами, раскрывающими динамические процессуально-содержательные характеристики здоровьеразвивающего образовательного процесса должны выступать: гносеологический, обуславливающий интеллектуальную культуру; гуманистический – нравственную, гуманитарную, духовную; коммуникативный – культуру общения, речевую, рефлексивную; образовательный – физическую, экологическую, эстетическую, экономическую; нормативный – правовую культуру.

Идеей здоровьеразвивающего содержания образования является создание организационно-педагогических условий для развития личностных свойств и качеств субъектов образовательного процесса, расширение и обогащение индивидуального опыта здорового образа жизни.

Как показали исследования, здоровьеразвивающий образовательный процесс должен включать следующие организационно-педагогические условия:

- создание оптимальных условий микросоциальной среды (гуманистические отношения, благоприятный психологический климат), через совместную деятельность и общение детей и взрослых в образовательном процессе (В. И. Зверева, В. А. Караковский, А. С. Макаренко, Н. Е. Щуркова и др.);

- обеспечение внутренних условий (установок, потребностей, способностей) для саморазвития и самовоспитания учащихся через механизмы самопознания, рефлексии, целеполагания (Б. Г. Ананьев, Т. М. Давыденко, Г. В. Акопов, Б. Д. Парыгин, С. Л. Рубинштейн, В. А. Якунин и др.).

Эти условия невозможны без социально-организационных условий:

- создание современной материально-технической базы;
- социальное, медицинское и психологическое сопровождение учебного процесса;
- совершенствование работы системы дополнительного образования;
- повышение профессиональной квалификации педагогов;
- мониторинг образовательного процесса, состояния здоровья и развития учащихся;

- текущее, оперативное и стратегическое управление образовательным процессом и службами школы;
- использование творческого потенциала семьи учащегося и др.

Субъектно-личностный компонент позволяет рассматривать здоровый образ жизни не только как явление общественной жизни, но и как продукт развития общей культуры личности школьника. Являясь важнейшей качественной характеристикой развития и реализации сущностных сил человека, здоровый образ жизни мы рассматриваем как высшее качественное, системное и динамическое образование личности школьника, которое характеризуется определенным уровнем знаний, умений и навыков здорового образа жизни, проявлением самостоятельности и активности здоровьеразвивающей деятельности, направленной на непрерывное самообразование и самосовершенствование.

Здоровьеразвивающее содержание образования актуализируется через деятельность субъектов образовательного процесса. Деятельность приводит знания о здоровье и здоровом образе жизни из потенциального состояния в актуальное. Этот «потенциально-актуальный» переход знаний в деятельность, опосредующую трансформационную функцию, выполняют «умения» («знания», перешедшие в «инструмент деятельности»), в «активную форму» своего существования) и «навыки» («знания», трансформированные в «стереотип» деятельности, поведения личности) [2].

Организация процесса формирования мотивации здорового образа жизни школьников базируется на одном из важнейших методологических принципов общей педагогики – единстве обучения и воспитания. Реализация этого принципа в образовательном процессе предполагает органическое взаимодействие всех форм учебно-воспитательного процесса, включая обязательные учебные занятия, внеучебную деятельность, а также самообразование и самовоспитание. В контексте образовательных задач здоровый образ жизни предполагает, прежде всего, формирование системы ценностей, на основе которых может эффективно выстраиваться соответствующая им здоровьеразвивающая деятельность. Это позволяет в образовательном процессе смещать акценты от биологического к социальному, от физического к духовному, от организма к личности. В технологическом и дидактическом плане развитие мотивов здорового образа жизни предполагает совершенствование педагогических методов, приемов, способов и средств [4].

Эмоционально-волевой компонент заключается в особой, эмоционально-окрашенной атмосфере здоровьеразвивающей деятельности, создании условий, способствующих активизации волевых усилий для успешного преодоления затруднений в овладении ценностями здорового образа жизни, выработки умений стойко переносить физические, психические и эмоциональные нагрузки.

Данный компонент предполагает отбор материала из содержания учебных программ, способствующего проявлению эмоционального отношения к изучаемым явлениям: осознанному приятию ценностей здорового образа

жизни и ориентации в них; эмпатийным установкам и т. п. Эмоционально-волевой компонент ориентирует содержание на развитие умения мобилизовать физические и психические возможности в ситуациях преодоления препятствий при достижении поставленных целей, способность к самообладанию и самодисциплине.

Потребностно-мотивационный компонент характеризуется содержанием, побуждающим к здоровьеразвивающей деятельности. Побуждение обычно возникает на основе осознания школьником противоречия между возникшей познавательной потребностью и возможностью ее удовлетворения своими силами. Внешняя мотивация уступает место внутренним мотивам – ценностям саморазвития. Каждая личность на основе собственных мотивационно-ценностных отношений формирует свой образ действий и стиль мышления.

В центре здоровьеразвивающего образовательного процесса – личность школьника, находящаяся в познании, а не усваивающая готовые знания. Способом взаимодействия участников становятся субъект-субъектные отношения, строящиеся на принципах сотрудничества, обмена мнениями и взаимной ответственности за свободный выбор своей позиции.

Проблемой педагогической коммуникации является не передача информации, а ее понимание. Содержание здоровьеразвивающего учебного материала должно учитывать когнитивный опыт школьников, способствовать выявлению и осознанному преодолению сложившихся стереотипов имеющихся знаний, на основе усвоенных методов познания и осмысления поступающей информации формировать готовность к здоровьеразвивающим способам действий. В этом заключается сущность коммуникативно-стимулирующего компонента.

Контрольно-коррекционный компонент (рефлексивный) ориентирует на учебный материал, позволяющий осмысливать при помощи изучения и сравнения собственное здоровье; проектировать здоровьеразвивающую деятельность; владеть приемами мониторинга процесса формирования здорового образа жизни школьников; развивать способности и умения самоуправления и саморегуляции в этом процессе. Он также предусматривает взаимный самоконтроль в рамках общих, разделяемых школьниками ценностей и смыслов, обращение к проявлению деятельности личностных структур сознания, направленных на личностную самооценку, изменение ценностно-оценочных отношений к самому себе. Этот компонент отражает многообразие здоровьеразвивающих достижений, совокупность способов и форм оценки этих достижений, их анализ и систематическое отслеживание. Развитие контролирующей функции связано с движением от внешних форм контроля (оценки) к внутренним (ответственности) [3].

Проведенный эксперимент по управлению развитием мотивации здорового образа жизни школьника помог решить следующие задачи:

- разработаны и научно обоснованы комплексно-целевые программы представляющие здоровый образ жизни как системное образование, ориентированное на получение социально-значимых результатов;
- определен и научно обоснован здоровьеразвивающий потенциал учебных программ для разных возрастных категорий школьников, способствующий развитию мотивации здорового образа жизни школьников;
- выявлены организационно-педагогические и социально-организационные условия процесса управления развитием мотивации здорового образа жизни учащихся образовательного учреждения: медико-психолого-социально-педагогическое сопровождение учащихся на каждом возрастном этапе; постоянная диагностика здоровья учащихся; коррекционная и реабилитационная работа по медицинским, психологическим, педагогическим показателям школьников; включение учащихся в здоровьеразвивающую деятельность; определение личностных траекторий формирования здорового образа жизни школьников и т. д.

Показателями эффективности разработанного подхода к управлению развитием мотивации здорового образа жизни школьников являются: позитивные изменения, произошедшие в их потребностно-мотивационной сфере, общей культуре, в которой отражена система общечеловеческих идей, ценностных ориентаций и качеств личности; повышение уровня личностного развития школьников, включающего показатели физического, психического и духовно-нравственного здоровья; овладение способами здорового образа жизни; и как результат, повышение качества общеучебных знаний, умений, навыков.

Библиографический список

1. **Виленский, М. Я.** Качество образования по физической культуре в высшей школе в инновационных проявлениях [Текст] / М. Я. Виленский // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ценностные приоритеты здоровья и профессионально личностного развития студентов в образовательном пространстве физической культуры: – Москва, Международная академия наук педагогического образования, 2008. – 212 с.
2. **Андреев, А. А.** Педагогика высшей школы (Прикладная педагогика) [Текст]: учебное пособие в 2 кн. / А. А. Андреев – М.: МЭСИ. – Кн. 1.
3. **Виленский, М. Я.** Современные подходы к проектированию гуманитарно-педагогического образования по физической культуре в ВУЗе [Текст] / М. Я. Виленский, В. В. Черняев // Педагогическое образование и наука: Научно-методический журнал, 2003. – № 3
4. **Виленский, М. Я.** Социокультурный потенциал развития личности студента в физической культуре [Текст] / М. Я. Виленский // Педагогическое образование и наука: Научно-методический журнал, 2008. – № 8.

УДК 796.067

Днепров Сергей Антонович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры возрастной педагогики и педтехнологий Уральского государственного педагогического университета, colokol@ural.ru, Екатеринбург

Красильников Валерий Павлович

Кандидат педагогических наук, доцент Уральского государственного технического университета, кафедра циклических видов спорта, family@intess.ru, Екатеринбург

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ РАЗВИТИЯ
ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
В СОХРАНЕНИИ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ
НАРОДОВ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ**

Dneprov Sergey Antonovich

Doctor of pedagogical sciences, professor of faculty of age pedagogics and pedagogical technologies of the Ural state pedagogical university, colokol@ural.ru, Ekaterinburg

Krasilnikov Valery Pavlovich

Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the Ural state technical university, faculty of cyclic kinds of sports, family@intess.ru, Ekaterinburg

**PEDAGOGICAL HERITAGE OF DEVELOPMENT IMPELLENT
ACTIVITY IN PRESERVATION RADICAL SMALL PEOPLE
OF WESTERN SIBERIA**

В последние годы появилась необходимость в преодолении оторванности современного образования коренных малочисленных народов от их национальных корней, от естественного этнопедагогического процесса. Это общемировая проблема: ЮНЕСКО выражает озабоченность в связи со стремительным исчезновением важнейших традиционных педагогических методов и средств, в особенности средств развития и поддержания физической активности (традиционных видов промысловой деятельности, игр и спорта), из жизни и быта многих этносов. В связи с этим на 33-й сессии ЮНЕСКО принято решение № 33 C/R.21 об их сохранении, внедрении в современные образовательные системы [25].

Федеральная целевая программа «Экономическое и социальное развитие коренных малочисленных народов Севера до 2015 года» также имеет разделы, которые посвящены созданию условий для развития двигательной активности [7]. Роль двигательной активности как важнейшей части педагогического наследия физического воспитания коренного населения Западной Сибири не рассматривалась, не систематизировалась, не находила

достаточно полного теоретического обобщения и соответственно реализации в современных условиях. Возникло противоречие между потребностью в использовании этнопедагогической концепции двигательной активности как части педагогического наследия и недостаточной разработанностью ее теоретического, системного, содержательного и методического аспектов.

Под двигательной активностью мы понимаем любую целенаправленную мышечную деятельность, позволяющую развивать, поддерживать и сохранять хорошую физическую форму, улучшать самочувствие, обеспечивать прилив энергии, дающей дополнительный стимул к жизни, возможность адаптироваться к сложным природным и социальным условиям.

Богатейшую информацию о средствах двигательной активности коренных сибирских этносов можно разделить на педагогическое наследие и педагогическое достояние.

Педагогическое достояние – исторические культурные и социально-педагогические факты, предметы, описание событий и явлений, характерных только для своего времени и соответствующих этно-при-родно-климатическим условиям прошлого.

Этнопедагогическое достояние в области развития двигательной активности личности коренных сибиряков играло важнейшую роль не только в социальном становлении человека, в формировании его духовно-нравственных, эстетических, трудовых и физических качеств, в социализации личности в целом, но и в этногенезе коренных малочисленных народов.

Однако этнопедагогическое достояние в современной системе физического воспитания коренных малочисленных народов Западной Сибири сегодня использовать нельзя.

Этнопедагогическое достояние надо бережно сохранять и передавать из поколения в поколение. Возможно, в будущем по мере совершенствования и утверждения национального самосознания коренных малочисленных народов Западной Сибири его станут применять как педагогическое наследие – самобытное физическое воспитание, в котором содержатся вполне применимые в современных условиях образования практические возможности для значительного усиления двигательной активности.

Многообразное по форме и богатое по содержанию педагогическое наследие, связанное физическим воспитанием коренных малочисленных народов Западной Сибири, должно быть исследовано, реконструировано, воссоздано и внедрено в современных условиях.

Педагогический потенциал традиционных игр и состязаний для воспитания подрастающего поколения коренных народов Сибири, многовековой педагогический опыт этих этносов необходим новому поколению, так как благодаря ему осознается позитивное национальное своеобразие и единение народа. Таким образом можно сохранить здоровый дух народа, что ценно и для всех современных жителей Севера Западной Сибири.

Богатый арсенал средств физической активности (традиционные игры и спорт, методы оздоровления, физическая подготовка к промысловой

и хозяйственной деятельности), накопленный в процессе промыслов, военных походов, в быту, создавал все необходимые условия для формирования духовно и физически здоровых подрастающих поколений коренных сибиряков. Средства физической активности использовались не только в быту, но и во время подготовки и проведения национальных праздников, особенно ярко проявлявших национальное своеобразие двигательной активности в традиционных играх.

Спортивные праздники собирали и сплачивали представителей коренных малочисленных народов Западной Сибири, живущих на значительных расстояниях друг от друга [8; 9], также как древних греков, живших в разных концах Ойкумены, объединяли Олимпийские игры, а спортивный дух соревнования позволял им осознавать и поддерживать свое национальное родство на протяжении тысячелетий.

В противоречивых условиях сочетания гуманизации общественной жизни и усиления национального самосознания коренных сибирских народов необходима такая организация образовательного процесса, которая побуждала бы людей обращаться к изучению и применению своего *педагогического наследия, под которым понимается оригинальный и ценный культурный опыт, аккумулирующий все лучшее, накопленное за долгую историю развития не только в системе образования и педагогической мысли, но и в семейном воспитании, и который может быть воссоздан и с успехом использован в современных условиях.*

Обращение к педагогическому достоянию и наследию позволит преодолеть крайне негативную тенденцию (которая в последнее время стала очевидной) стремительного снижения роли семейного физического воспитания в формировании двигательной активности подрастающего поколения.

Необходимо, чтобы соответственно повышалась роль и ответственность средней и высшей школы в обеспечении требуемой двигательной активности детей и молодежи. Однако система образования в условиях Севера Западной Сибири пока не в полной мере справляется с этой ролью. Исследования последних лет показали, что в настоящее время двигательная активность российских школьников на 40%, а старшеклассников – даже на 70% ниже необходимой нормы здоровья [19]. Положение в национальной средней школе еще значительно хуже [17; 23].

Для более тщательного, углубленного изучения педагогического наследия двигательной активности коренных сибиряков применялись методы полевой этнографии: включенное спровоцированное наблюдение, опрос, беседа, интервью, фото и киносъемка.

Наши исследования показали, что не имеющий аналогов культурный опыт многих коренных народов Западной Сибири находится на грани полного исчезновения. Современное физическое воспитание в национальной средней школе и в дополнительном образовании, основанное на имитации олимпийских видов спорта, не соответствует менталитету и условиям проживания коренных сибиряков и не принимает во внимание многовеко-

вые традиции физической культуры этих этносов, для которых двигательная активность выполняла жизненно важную функцию – способствовала выживанию в экстремальных климатических условиях Сибири.

Реконструкция *педагогического наследия* в современных условиях должна учитывать то, что традиционно формирование двигательной активности детей и подростков коренных сибиряков было основано на принципах постепенности в овладении промысловой и хозяйственной деятельностью, учета возрастных и гендерных особенностей, миниатюризации размеров учебных промысловых орудий; на введении в игру интерактивной сказочности. Это отражено в произведениях устного народного творчества, а также было связано с обычаями, соблюдаемыми во время ритуальных и религиозных обрядов.

Наши исследования включают этнопедагогические полевые материалы: описание и анализ приемов и методов развития двигательной активности, закаливания, физической подготовки к промысловой и хозяйственной деятельности; описание со слов коренного населения около 200 традиционных игр и состязаний [8; 9]. Педагогический анализ литературных источников и собранных нами этнопедагогических материалов позволил обосновать существование народной «школы» физического воспитания этих этносов, в которой формировалась и развивалась двигательная активность подрастающих поколений коренных сибиряков.

Краткие сведения, повествующие о средствах и приемах развития физической активности коренных сибиряков, содержатся в работах В. Ф. Зуева (ханты, манси, ненцы) [4], О. Финша, А. Брэма (ханты) [22].

В начале XX в. началось более глубокое изучение культуры народов Сибири, что, несомненно, позволило получить некоторые сведения о развитии двигательной активности детей и подростков. Некоторые средства повышения двигательной активности представлены в трудах И. Н. Шухова (ханты) [24], Г. Н. Дмитриева-Садовникова (ханты) [3]. Основным недостатком вышеупомянутых публикаций является то, что они носят отрывочный и описательный характер. Наиболее интенсивные исследования педагогического наследия, и в частности средств развития двигательной активности народов Сибири, начались в 20–30-х гг. XX в. Это книги Л. В. Пеговой (ханты, ненцы, манси) [16], А. Н. Рейнсона-Правдина (ханты) [18], Г. Ш. Абсальямова (ненцы) [1].

Необходимо отметить, что в последние годы появились работы, в которых осуществлен анализ самобытного физического воспитания и способов развития двигательной активности коренных народов Сибири. Это труды Л. Н. Кривули (ханты, манси) [10], В. П. Красильникова (финно-угры) [8–9], Н. И. Синявского (ханты и манси) [21], которые, несомненно, вносят огромный вклад в раскрытие национальных особенностей физической культуры, самобытного физического воспитания, роли и значения традиционных игр, спорта. Все перечисленные авторы глубоко озабочены отсутствием внимания к изучению, сохранению и использованию в современных условиях

традиционных форм двигательной активности коренных малочисленных народов Западной Сибири, к повышению их роли и значения в современном образовательном процессе.

Большинство исследователей физической культуры коренных сибиряков В. Ф. Зуев [4], И. Г. Остроумов [13], В. А. Павловский [14], Ю. А. Подольский [15], Л. Р. Симонова [20] отмечают их невысокий рост от 150 до 155 см, небольшой вес от 55 до 64 кг, но подчеркивают, что эти параметры небольшой рост и вес не препятствовали формированию крепкого телосложения этих этносов.

Многие известные ученые-североведы В. Ф. Зуев [4], Н. Л. Гондатти [2], В. И. Неславин [12], Иринарх (игумен) [6], Р. П. Митусова [11] регистрировали высокую продолжительность жизни коренных сибиряков (от 60 до 100 лет), которая была бы невозможна без высокой степени развития двигательной активности.

На основании этих данных можно судить об объеме и роли двигательной активности для выживания, о ее социализирующей роли в воспитании подрастающих поколений сибирских коренных народов. Вместе с тем они могут быть использованы для научно обоснованной организации современного образовательного процесса не только коренных народов Западной Сибири, но и приезжих детей, родители которых участвуют в промышленном освоении природных богатств Севера Западной Сибири и Дальнего Востока, поскольку живут они в одних и тех же природно-климатических условиях.

Нами предлагается следующая последовательность применения воссозданного педагогического наследия двигательной активности путем внедрения системы традиционных игр и состязаний в современный образовательный процесс национальных образовательных учреждений коренных малочисленных народов Западной Сибири.

1. Игры, рекомендуемые к применению в учебном процессе по физической культуре в национальной средней школе и ДЮСШ, которые имеют отделения нового вида спорта «Северное многоборье».

В младших классах предпочтение должно быть отдано играм на ловкость, быстроту, так как в этом возрасте у детей еще слабо развита аэробная и мышечная системы. Мы рекомендуем для детей этого возраста такие игры, как «Бег по-медвежьи» («Пупи нэвэр»), «Прятки» («Канях янтэх»), «Прятки» («Мант Кэча»), «Метание аркана на носы нарт» («Кану пыймана ялкулолма»), «Кто быстрее?» («Пасты нэ»), «Бросание палки в цель» («Попыл энгэв»). Они вызывают огромный интерес у всех детей, а не только у детей коренных сибиряков. Эти игры можно успешно использовать как в основной части урока, так и в подготовительной, но они не рекомендуются на уроках лыжной подготовки, легкой атлетики.

В средних и старших классах на уроках физической культуры можно применять более сложные игры, силовые единоборства и самобытные физические упражнения в связи с интенсивным развитием в этом возрасте мышечной и дыхательной систем, а также с началом подготовки детей и под-

ростков к активной промысловой и хозяйственной деятельности. Это следующие игры: «Прыжки через нарты» («Порьунчкве патев»), «Снежная стрела» («Тутнел»), «Кольца» («Кис»), «Ловля оленя» («Вяркукота»), «Урони товарища». Мы рекомендовали бы эти игры для основной части урока или на все время урока.

2. Игры на подвижной перемене. Игры на подвижной перемене занимают 8–10 мин. Они стимулируют двигательную активность детей, позволяют им активно отдохнуть и легче воспринимать материал на следующем уроке. Нельзя проводить сильно возбуждающие и утомляющие игры. На подвижной перемене с успехом можно использовать следующие игры: «Игра с кольцом» («Корки емюни»), «Поиграем в ямки» («Вонк сохит ентэхли»), «Метание аркана на носы нарт» («Кану пыймана ялкулолкама»), «Игра мячом» («Пуксэл»), «Заячьи следы» («Чэвэр лэк»), «Болотная женщина» («Нёрэмими»), «Деревянная нога» («Юх кур»).

3. Игры в группе продленного дня. Спортивный час входит в структуру учебного процесса в этой группе детей, поэтому он направлен на закрепление и совершенствование материала, пройденного на уроках физической культуры. Кроме того, эти игры рекомендуется проводить на свежем воздухе, что будет способствовать укреплению здоровья детей. В течение этого часа можно провести от 3-х до 5-ти игр, например: «Игра с обручем» («Кусы юнт»), «Снежная стрела» («Тутнел»), «Кольца» («Кис»), «Броски аркана (тынзяна) за верх валиков (хореев)» («Валых тойнам таянтыты»), «Игры с палочкой» («Тюркэмлэли»), «Чудище» («Манки сохит ентэх»). Они прекрасно снимают психическое напряжение и препятствуют гиподинамии.

4. Игры в ДЮСШ по «Северному многоборью». Это в первую очередь ряд таких игр, которые способствуют развитию специальных двигательных навыков и физических качеств, необходимых для обучения видам северного многоборья. В учебно-тренировочном процессе можно успешно использовать следующие игры: «Прыжки через нарты» («Ликэрэ этлоки-рюхли»), «Прыжки на двух ногах», «Метание аркана (тынзяна) на дальность», «Метание аркана (нюр) с изображением фигуры» («Нюр тахли»). Для развития силы и ловкости в подготовительную часть тренировки необходимо включать игры «Перетягивание шеей» («Сапалн йэр талты юнт анлупкелн»), «Перетягивание пальцам» («Лайна талэхсэли»), «Ловля хорая» («Сув евлмиты»).

5. Игры в летних трудовых и оздоровительных лагерях. Целью занятий физической культурой в учреждениях дополнительного образования является в первую очередь оздоровление детей, а для физически подготовленных детей и подростков – это условие для их дальнейшего спортивного совершенствования. Рекомендуются следующие подвижные игры: «Прятки» («Канях янтэх»), «Медведь и ягодники» («Пуни панэ воньтэ ях»), «Болотная женщина» («Нёрэм ими»), «Метание диска» («Кар мах»), «Игра с диском» («Корки мэну санрам»). Они должны использоваться во время, отведенное для занятий физическими упражнениями.

Теоретические и полевые этнопедагогические исследования показали, что в педагогическом наследии и достоянии коренных малочисленных народов Западной Сибири (ханты, манси, ненцы) содержится богатый потенциал самобытных средств, методов, форм развития *двигательной активности*, которые способствовали и способствуют их подготовке к промыслам и хозяйственной деятельности, становлению духовности, социализации и связи со своей историей.

Библиографический список

1. **Абсалям, Г. Ш.** Национальные виды спорта ненецкого народа: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Г. Ш. Абсалям. – М., 1962. – 210 с.
2. **Гондатти, Н. Л.** Предварительный отчет о поездке в Северо-Западную Сибирь [Текст] / Н. Л. Гондатти. – М., 1988.
3. **Дмитриев-Садовников, Г.** Лук ваховских остяков и охота с ним [Текст] / Г. Дмитриев-Садовников // Ежегодник Тобольского губернского музея. – 1914. – Вып. 2. – С. 13–14.
4. **Зуев, В. Ф.** Описание живущих Сибирской губернии в Березовском уезде иноверческих народов Остяков и Самоедов (1771–1772) [Текст] / В. Ф. Зуев. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1947. – 96 с.
5. **Игры**, состязания и самобытные физические упражнения народов Севера: учеб. пособие [Текст] / под ред. Н. И. Синявского; СурГПИ. – Сургут, 2002. – 76 с.
6. **Иринарх** (игумен). В дебрях крайнего Северо-Запада Сибири [Текст] / Иринарх (игумен) // Православный благовестник. – 1909. – Т. 1, № 11. – С. 497–498.
7. **Концепция** федеральной целевой программы «Экономическое и социальное развитие коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока до 2015 года»: распоряжение правительства Российской Федерации от 21 ноября 2007 года, № 1661-р.
8. **Красильников, В. П.** Игры и состязания в традиционном физическом воспитании хантов [Текст] / В. П. Красильников. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2002. – 120 с.
9. **Красильников, В. П.** Фольклор и национальные традиции физического воспитания детей у народов Сибири [Текст] / В. П. Красильников // Место и значение фольклора и фольклоризма в национальных культурах : история и современность. – Челябинск, 1998. – С. 160–161.
10. **Кривуля, А. Н.** Разработка и реализация программы по физической культуре с учетом национально-регионального компонента (на примере начальных классов национальных школ Югры) : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / А. Н. Кривуля; Тюмен. гос. пед. ун-т. – Тюмень, 2003. – 25 с.
11. **Митусова, Р. П.** Год среди лесного народа [Текст] / Р. П. Митусова // Вокруг света. – 1928. – № 9. – С. 350.
12. **Неславин, В. И.** Самоеды в домашнем и общественном быту [Текст] / В. И. Неславин. – СПб., 1847. – С. 29–175.
13. **Остроумов, И. Г.** Вогулы Пермской и Тобольской губерний [Текст] / И. Г. Остроумов // Естествознание и география. – 1903. – № 4. – С. 76.
14. **Павловский, В. А.** Вогулы [Текст] / В. А. Павловский. – Казань, 1907. – С. 19.
15. **Подольский, Ю. А.** Поклонение медведю у Сосьвинских вогулов [Текст] / Ю. А. Подольский // Уральский охотник. – 1930. – № 1. – С. 35.

16. **Певгова, Л. В.** Национальные игры детей народов Севера [Текст] / Л. В. Певгова. – Л.: Изд-во Глав. Сев. мор. пути, 1939. – 37 с.
17. **Прокопенко, В. И.** Материалы возрастных уровней физического развития, двигательной подготовленности и физической работоспособности школьников народов Севера (ханты, манси) [Текст] / В. И. Прокопенко [и др.]; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1992. – С. 73.
18. **Рейнсон-Правдин, А. Н.** Игра и игрушка детей народов Обского Севера: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / А.Н. Рейнсон-Правдин. – М.; Л., 1944–1945. – 350 с.
19. **Сахно, А. В.** Двигательная активность и наследственный потенциал человека [Текст] / А. В. Сахно, А. С. Чубуков // <http://www.centrelittle.ru/conception.html>.
20. **Симонова, Л. Р.** Вымирающее племя [Текст] / Л. Р. Симонова // Живописное обозрение. – 1883. – № 1. – С. 101.
21. **Синявский, Н. И.** Этнопедагогика физического воспитания народов Севера ханты и манси в современной системе образования: дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / Н. И. Синявский. – М., 2005. – 406 с.
22. **Финш, О.** Путешествие в Западную Сибирь [Текст] / О. Финш, А. Брэм. – М., 1882. – 484 с.
23. **Шамаев, Н. К.** Семейное воспитание на традициях [Текст] / Н. К. Шамаев. – Якутск, 2003.
24. **Шухов, И. Н.** Река Казым и ее обитатели [Текст] / И. Н. Шухов // Ежегодник Тобольского губернского музея. – 1915. – Вып. 26. – С. 37–56.
25. **UNESCO.** Collective consultation aimed at creating an international platform for the promotion and development of traditional sports and games. – Paris, 13 March 2006, UNESCO Headquarters.

УДК 74.02

Артемьев Антон Александрович

*Аспирант Кузбасской государственной педагогической академии, sibir_skazka@mail.ru
Новокузнецк*

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ЦЕНТРЕ**

Artemev Anton Aleksandrovich

*The post-graduate student of the Kuzbass state pedagogical academy, sibir_skazka@mail.ru,
Novokuznetsk*

**ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS
OF PHYSICAL CULTURE IMPROVING WORK IN CHILDREN'S
IMPROVINGLY – THE EDUCATIONAL CENTER**

Состояние здоровья подрастающего поколения России не только вызывает тревогу, но и становится угрозой национальной безопасности страны. Цель современного образования в РФ должна состоять в обеспечении педагогического и здоровьесберегающего эффекта: всестороннее развитие личности при сохранении и укреплении оптимального физического и функционального состояния организма, устойчивого уровня работоспособности детей. Современная школа ищет пути построения образовательного процесса, имеющее в своей основе главное – сохранение здоровья учащихся [1; 5 и др.].

Вместе с тем, анализ литературных источников и собственные наблюдения свидетельствуют о недостатках организации здоровьесберегающей деятельности во многих образовательных учреждениях, к основным из которых следует отнести: нежелание персонала образовательного учреждения осуществлять поиск новых путей организации физкультурно-оздоровительной и воспитательно-образовательной работы; недостаточный объем работы по оздоровлению учащихся; слабая мотивация родителей учащихся на сотрудничество с психологами и медицинскими работниками в оздоровлении детей и подростков [5].

Многие исследователи предлагают осуществлять учебно-воспитательный процесс, ориентируясь на организацию здоровьесберегающей деятельности в целом, не выделяя при этом отдельные ее компоненты, тогда как здоровьесберегающая деятельность образовательного учреждения – многокомпонентная структура. Данное обстоятельство понижает возможности определения целесообразности, приоритетности и эффективности отдельных мероприятий по сохранению, укреплению и развитию здоровья детей и не

позволяет выделить организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность здоровьесберегающей деятельности.

Возникает противоречие между социальным запросом общества на воспитание здоровой, гармонично развитой личности и недостаточной разработанностью подходов к организации оптимального физкультурно-оздоровительного и воспитательно-образовательного процесса в образовательных учреждениях, направленного на укрепление и сохранение здоровья подрастающего поколения.

Массовой формой оздоровления детей в нашей стране являются оздоровительные учреждения (санатории, лагеря, центры и др.), где успешно сочетаются разнообразные формы физической активности с оздоровительными мероприятиями, что, безусловно, благоприятно сказывается на состоянии здоровья подрастающего поколения.

Эффективное и качественное проведение здоровьесберегающих мероприятий в этих учреждениях обеспечивается:

- созданием оптимальных условий для пребывания детей, соответствующих санитарно-гигиеническим нормам;
- использованием разнообразных форм двигательной активности;
- формированием у ребенка культуры и навыков здорового образа жизни;
- широким использованием различных методов оздоровления: гигиенических, физкультурных, психопрофилактических с учетом соматических, половых и возрастных особенностей детей.

Несмотря на то, что в последнее время было разработано большое количество рекомендаций, посвященных способам организации здоровьесберегающей деятельности в общеобразовательных учреждениях, в литературе единично встречаются рекомендации по организации здоровьесберегающей деятельности в Детских оздоровительно-образовательных центрах (лагерях). Не отлажены механизмы социального партнерства этих образовательных учреждений с другими ведомствами, заинтересованными в решении проблемы здоровья детей и подростков. Не выявлены организационно-педагогические условия, способствующие полноценному использованию возможностей и ресурсов детских оздоровительно-образовательных центров.

Исследовательская работа по экспериментальной проверке выдвинутой нами гипотезы осуществлялась с сентября 2006 г. по май 2009 г. в «Детском оздоровительно-образовательном центре «Сибирская сказка».

Физкультурно-оздоровительная работа в ГОУ ДОД КО ДООЦ «Сибирская сказка» осуществлялась по следующим направлениям: физкультурно-спортивная деятельность, профилактическая работа, психолого-педагогическое сопровождение.

Программа физкультурно-спортивной деятельности состоит из двух основных частей: базовой и вариативной. Базовый компонент составлен на основе общегосударственного стандарта общеобразовательной подготовки в сфере физической культуры и не зависит от региональных, национальных

и индивидуальных особенностей ученика. Вариативная часть физической культуры представлена работой разнообразных секций, в которых ребят обучают элементам отдельных видов спорта, используя различные психические упражнения, позволяющие развивать личностные качества обучающихся, осуществляя оздоровительную деятельность, направленную на сохранение и укрепление здоровья (рис. 1).

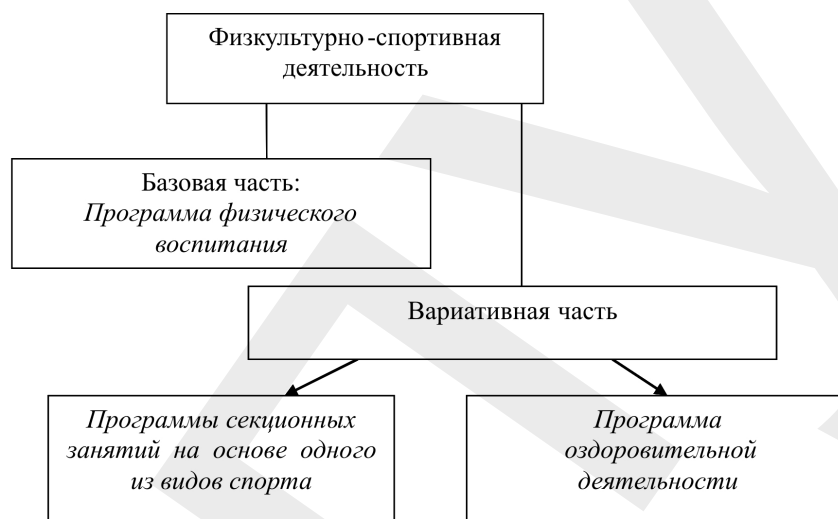


Рис. 1. Структура физкультурно-спортивной деятельности

В содержание физкультурно-оздоровительной работы включена программа психолого-педагогического сопровождения, которая базируется на общих принципах психологии личности и личностно-деятельного подхода (А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, Л. И. Леонтьев, К. К. Платонов, Л. С. Рубинштейн, К. Коль, В. Гошек, Е. А. Калинин, Ю. Ю. Палайма и др.). Психолого-педагогическое сопровождение в спорте – это система психолого-педагогических воздействий, применяемых с целью формирования и совершенствования у занимающихся свойств личности и психических качеств, необходимых для успешного выполнения тренировочной деятельности, подготовки к соревнованиям и надежного выступления на них. Психолого-педагогическое сопровождение в ДООЦ «Сибирская сказка» направлено на психическое развитие обучающихся, формирование их личностных качеств.

Профилактическая работа является одной из наиболее проблемных зон в содержании физкультурно-оздоровительной работы, т. к. требует систематичности, комплексности, участия всех структурных подразделений образовательного учреждения. Массовые нарушения физического и функционального состояния здоровья детей напрямую связаны с недостаточным вниманием взрослых участников воспитательного процесса.

Оптимизированное содержание профилактической работы в ДООЦ «Сибирская сказка» позволяет обеспечить повышение устойчивости растущего организма к физическим и эмоциональным нагрузкам, поддерживает

жизненный тонус детей, улучшает их способность к адаптации. Содержание профилактической работы представлено в виде комплекса мероприятий, направленных на профилактику наиболее распространенной патологии: плоскостопия, ожирения, нарушений зрения, нарушений осанки. Помимо этого, она включает такие профилактические мероприятия, как витаминизация, йодопрофилактика и др., позволяющие повысить функциональные возможности растущего организма. Профилактическая работа с детьми подразумевает вовлечение в этот процесс и родителей. Для этого было разработано учебно-методическое пособие «Лечебная физическая культура в школе и дома» (Артемьев А. А., 2007), в котором представлены комплексы ЛФК для профилактики различных заболеваний у детей школьного возраста. Для всех взрослых участников образовательного процесса были проведены курсы повышения квалификации, на которых рассматривались вопросы о сущности и социальной значимости здоровья, путях обеспечения здоровья, а также роли школы и семьи в формировании физического, психического и нравственного здоровья детей и подростков.

Анализ нормативных документов (Закон РФ «Об образовании», Основы законодательства РФ об охране здоровья граждан, Конвенция ООН о правах ребенка и др.) показывает, что сфера ответственности руководителя образовательного учреждения не может быть ограничена только обеспечением реализации государственных образовательных стандартов, но и должна включать в себя обеспечение эффективной реализации здоровьесберегающих условий. Данное обстоятельство указывает на необходимость разработки структуры управления физкультурно-оздоровительной работой и делегирования полномочий участников образовательного процесса (рис. 2). Предложенная нами структура управления физкультурно-оздоровительной работой в своей основе содержит концепцию «Процессного подхода», разработанную Анри Файоль в конце XIX в. [6], суть которой в описании основных функций управления, рассматривающей эти функции как тесно взаимосвязанные.

Процесс управления физкультурно-оздоровительной работой в ДООЦ «Сибирская сказка», включает четыре взаимосвязанные функции: планирование, организацию, мотивацию и контроль.

Функция планирования связана с определением целей организации и того, что должны делать ее члены для их достижения. Она, по сути, призвана ответить на три фундаментальных вопроса:

- Какое место занимает здоровьесберегающая деятельность в образовательном учреждении на данном этапе?
- В каком направлении необходимо двигаться для достижения намеченных целей?
- Как возможно достичь намеченные цели?

В процессе планирования вырабатываются общие указания по направлению усилий и решений, которые обеспечат единство цели для всех участников образовательного процесса.

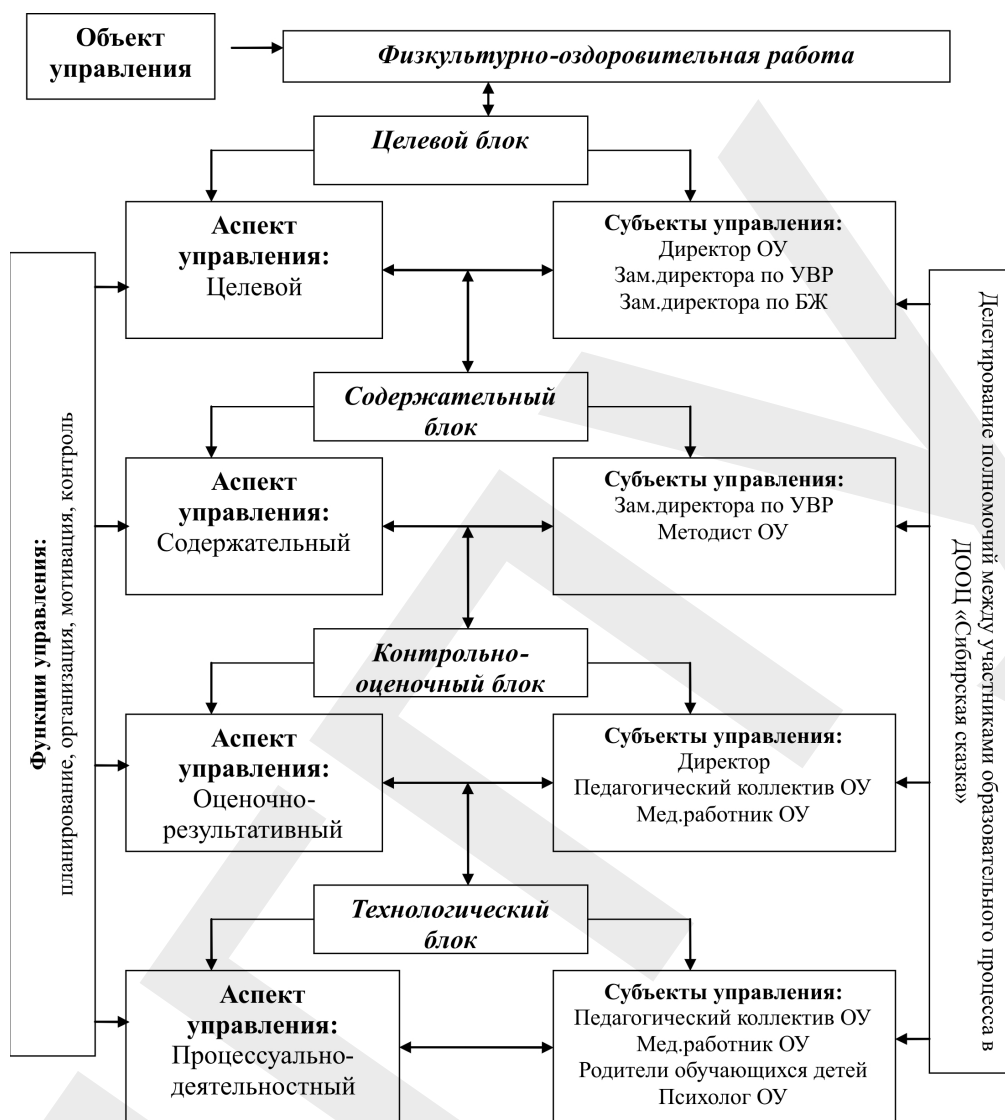


Рис. 2. Структура управления физкультурно-оздоровительной работой в ДООЦ «Сибирская сказка»

Организовать – значит создать определенную структуру. Чтобы организация физкультурно-оздоровительной работы могла достичь своей цели, необходимо преобразовать в структуру множество элементов, в том числе конкретные задачи организации. Как представлено на рис. 2, структура управления физкультурно-оздоровительной работой состоит из взаимосвязанных между собой блоков, которые включают в себя четыре аспекта управления: целевой, содержательный, процессуально-деятельностный и оценочно-результативный. Поскольку любую работу в организации выполняют люди, другим важным аспектом функции организации является определение того, кто именно должен выполнять конкретные задачи в организации физкультурно-оздоровительной работы, в том числе и управленческие. Для этого необходимо делегировать полномочия всех участников образовательного процесса, которые, в свою оче-

редь, будут выступать субъектами управления в той или иной области. Необходимо помнить, что самые лучшие план и структура организации физкультурно-оздоровительной работы будут бессмысленны, если кто-то из участников образовательного процесса не выполняет фактическую работу. Задача функции мотивации именно в том, чтобы весь коллектив, участвующий в организации физкультурно-оздоровительной работы, выполняли свои обязанности в соответствии с имеющимся планом. Сегодня многие знают, что для эффективной мотивации работников необходимо определить их истинные потребности и обеспечить их возможностью удовлетворять эти потребности благодаря хорошей работе.

Функция контроля состоит в процессе обеспечения фактического достижения организацией намеченных целей. Данная функция реализуется с помощью системы оценки физкультурно-оздоровительной работы в структуре здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений (Приоритетная справка на изобретение от 22.06.2009 г. № 2009.123.731).

Система оценки эффективности физкультурно-оздоровительной работы в структуре здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений основана на анализе процессуальных и содержательных характеристик с использованием критериально-ориентированной диагностики. Оценивались условия, процесс и результат физкультурно-оздоровительной работы по трем критериям: ценностно-целевому, организационно-деятельностному и здоровьесберегающему. Ценностно-целевой критерий определяет общие подходы к организации физкультурно-оздоровительной работы в образовательном учреждении. Организационно-деятельностный критерий позволяет оценить уровень организации и характер деятельности как самого образовательного учреждения, так и субъектов образовательного процесса. Особое значение имеет здоровьесберегающий критерий, с помощью которого определяется результативность физкультурно-оздоровительной работы в образовательном учреждении. Система оценки проводится два раза в смену: входная диагностика – первые два–три дня после прибытия в центр, выходная диагностика – в последние два дня.

В рамках данной статьи представим результаты физкультурно-оздоровительной работы в ГОУ ДОД КО ДООЦ «Сибирская сказка» по здоровьесберегающему критерию, включающему соматические, психические и физиологические показатели.

Для оценки *психического состояния* обучающихся использовали психодиагностику личностных качеств по Р. Кеттелу. Данные, характеризующие изменения личностных качеств детей основной и контрольной групп в процессе проведения эксперимента, представлены в табл. 1. Контрольную группу составили дети, которые, по их мнению и мнению их родителей, достаточно физически активны и дополнительные занятия физической культурой и спортом им не нужны. Ребята экспериментальной группы и их родители были заинтересо-

ваны в повышении физической активности и приняли активное участие в эксперименте. Можно констатировать то, что начальные показатели личностных качеств обследуемых детей контрольной группы имеют достоверные различия по сравнению с детьми экспериментальной группы.

Таблица 1

Сравнительные показатели средних значений личностных качеств школьников контрольной и экспериментальной группы

Личностные качества	Начальные показатели		Достоверность различий		Конечные показатели		Достоверность различий	
	КГ	ЭГ	t	p	КГ	ЭГ	t	p
Экстраверсия	5,2±0,3	4,5±0,3	-1,65	Н.д.	5,3±0,4	5,7±0,4	0,59	Н.д.
Сообразительность	4±0,2	3,5±0,3	1,24	Н.д.	4,2±0,3	4,4±0,3	0,56	Н.д.
Уверенность в себе	4,5±0,3	3,4±0,3	-2,58	<0,05	4,4±0,4	4,4±0,4	0,09	Н.д.
Эмоциональная возбудимость	5,4±0,4	4,8±0,4	-1	Н.д.	5,3±0,4	4±0,4	-2,1	<0,05
Независимость	3,8±0,4	4±0,3	0,42	Н.д.	3,8±0,4	3,5±0,3	-0,42	Н.д.
Благоразумие	5,7±0,3	4,5±0,3	-2,82	<0,01	5,9±0,3	5,2±0,4	-1,71	Н.д.
Добросовестность	5,1±0,4	5,2±0,3	0,06	Н.д.	5,2±0,4	6,1±0,3	1,54	Н.д.
Смелость	5,7±0,4	4,3±0,2	-3,2	<0,01	5,7±0,4	5,3±0,3	-1,03	Н.д.
Практичность	4,9±0,4	6,3±0,3	2,75	<0,01	4,9±0,4	5,1±0,4	0,5	Н.д.
Оптимизм	5±0,4	5,3±0,3	0,53	Н.д.	5±0,4	4,5±0,4	-1,02	Н.д.
Самоконтроль	3,9±0,3	3,8±0,3	-0,34	Н.д.	4,1±0,3	4,7±0,3	1,29	Н.д.
Невозмутимость	6±0,4	6,1±0,3	0,29	Н.д.	6±0,4	5±0,4	-1,68	Н.д.

Анализ показателей личностных качеств обучающихся на конец эксперимента свидетельствует о том, что физкультурно-оздоровительная работа и ее психолого-педагогическое сопровождение, реализуемые в ДООЦ «Сибирская сказка», способствуют их развитию как в контрольной, так и в экспериментальной группе. Однако у ребят контрольной группы наблюдаются незначительные положительные сдвиги в развитии экстраверсии, сообразительности, уверенности в себе, эмоциональной возбудимости, благоразумии, добросовестности и самоконтроле. Показатели остальных качеств остались либо на том же уровне, либо ухудшились. В свою очередь у ребят экспериментальной группы, если сравнивать показатели входной и выходной диагностики, наблюдается тенденция к значительным положительным изменениям уровня развития личностных качеств. Положительная динамика роста наблюдается в показателях экстраверсии (+1,2), сообразительности (+0,9), уверенности в себе (+1), эмоциональной возбудимости (-4), независимости

(-0,5), благоразумии (+0,7), добросовестности (+0,6), смелости (+1), практичности (-1,2), оптимизме (-0,8), самоконтроле (+0,9) и невозмутимости (-1,1).

Таким образом, результаты проведенных исследований показывают, что процесс физкультурно-оздоровительной работы будет более эффективен, если этот процесс включено психолого-педагогическое сопровождение, которое позволяет подобрать индивидуальную физическую активность каждому ребенку, основываясь на его личностных качествах; процесс физкультурно-оздоровительной работы состоит из разнообразных форм двигательной активности; осуществляется целенаправленная работа всех субъектов образовательного процесса, направленная на пропаганду здорового образа жизни и необходимости занятий физической культурой и спортом.

Оценка *физиологического состояния организма* позволяет отследить резерв функциональных возможностей организма обучающихся детей. Данные, получены при оценки физиологического компонента изложены в табл. 2.

Таблица 2

**Показатели функционального состояния обучающихся
контрольной и экспериментальной групп**

Показатели	Начальные показатели		Достоверность различий		Конечные показатели		Достоверность различий	
	КГ	ЭГ	t	p	КГ	ЭГ	t	p
ИКФСО	1,9±0,04	1,9±0,06	0,47	Н.д.	1,9±0,01	3,17±0,08	14,4	<0,01
Проба Штанге	30±1,4	32±1,5	0,81	Н.д.	34±1,3	41±1,3	3,8	<0,01
Проба Мастера	60,9±1,48	62,5±1,61	0,70	Н.д.	61,6±1,42	67,6±1,61	2,8	<0,01

Таким образом, проведенная оценка физиологического состояния организма обучающихся выявила достоверный прирост показателей ($p < 0,05 - 0,01$) исследуемых физиометрических характеристик у детей экспериментальной группы. Это связано с тем, что более высокий уровень двигательной активности обучающихся детей экспериментальной группы, соблюдение основных правил здоровой жизнедеятельности и личной гигиены обеспечивает более эффективное функционирование организма не только в повседневной, но и в условиях возникновения внешних неблагоприятных воздействий.

Для оценки *соматического состояния* использовали показатели сформированности основных двигательных качеств: быстроты, скоростно-силовых способностей, гибкости, общей выносливости. Исходное тестирование выявило достоверные различия в уровне сформированности двигательных качеств обучающихся детей контрольной и экспериментальной групп. Дети ЭГ обладали более высокими показателями скоростно-силовых способностей и общей выносливости. В тоже время, по многим показателям у всех

обучающихся имеются отставания по сравнению с нормативами, в частности, по показателям мышечной силы и общей выносливости. Это послужило основанием для расчета тренировочных нагрузок, способствующих ликвидации выявленного отставания. После проведения педагогического эксперимента были получены следующие результаты (табл. 3).

Таблица 3

Показатели развития двигательных качеств у детей контрольной и экспериментальной групп

Физическая подготовленность	Начальные показатели		Достоверность различий		Конечные показатели		Достоверность различий	
	КГ	ЭГ	t	p	КГ	ЭГ	t	p
Сгибание рук в упоре лежа	11±0,7	15±0,7	4,5	Н.д.	12±0,7	22±1,1	7,98	<0,01
Прыжки в длину с места	123±1,9	127±2,2	1,37	Н.д.	125±1,8	134±2,3	3,1	<0,01
Поднимание туловища	15±0,6	14±0,6	-1,50	Н.д.	15±0,5	19±0,5	5,37	<0,01
Вис на перекладине	11±0,5	9,8±0,6	-1,30	<0,05	11±0,5	14±0,5	4,01	<0,01
Наклон вперед из положения сидя	5,8±0,3	5,9±0,3	0,41	Н.д.	5,7±0,3	8,3±0,2	7,45	<0,01
Бег 1000 м.	345±3,6	325±3,4	-4,05	<0,05	345±3,5	316±3,7	-5,67	<0,01

Полученные данные указывают на достоверное (<0,01) улучшение показателей у обучающихся ЭГ в сравнении с аналогичными показателями обучающихся КГ. Не выявлено достоверного прироста в уровне сформированности основных двигательных качеств обучающихся контрольной группы. Это может указывать на недостаточность физической активности обучающихся контрольной группы, низкой мотивацией к занятиям физической культурой и спортом.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что организация здоровьесберегающей деятельности в Детских оздоровительно-образовательных учреждениях станет более результативной, если она рассматривается как целостный образовательный процесс, содержащий в себе несколько компонентов, одним из которых является процесс физкультурно-оздоровительной работы. В свою очередь физкультурно-оздоровительная работа в образовательном учреждении будет эффективно функционировать лишь в том случае, если в ее структуру заложены следующие организационно-педагогические условия:

- процесс физкультурно-спортивной деятельности;
- оптимизированное содержание профилактической работы;

- психолого-педагогическое сопровождение, направленное на развитие личностных качеств обучающихся детей и подростков;
- имеется структура управления физкультурно-оздоровительной работой и делегирование полномочий всех участников образовательного процесса;
- имеется система оценки физкультурно-оздоровительной работы.

Предложенные нами организационно-педагогические условия позволяют не только оптимизировать процесс физкультурно-оздоровительной работы, но и дает возможность осуществлять коррекцию здоровьесберегающей деятельности в условиях модернизации образования в нашей стране.

Библиографический список

1. **Амосов, Н. М.** Раздумья о здоровье [Текст] / Н. М. Амосов – Кемерово: Кемеровское книжное издательство, 1981. – 176 с.
2. **Асмолов, А. Г.** Психология личности: Принципы общепсихологического анализа [Текст] / А. Г. Асмолов – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.
3. **Гогунов, Е. Н.** Психология физического воспитания и спорта [Текст] / Е. Н. Гогунов – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 288 с.
4. **Ильин, Е. П.** Психология физического воспитания [Текст] / Е. П. Ильин – М.: Просвещение, 1987. – 287 с.
5. **Казин, Э. М.** Основы индивидуального здоровья человека: введение в общую и прикладную валеологию [Текст] / Э. М. Казин, Н. Г. Блинова, Н. А. Литвинова – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с.
6. **Мескон, М.** Основы менеджмента [Текст] / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2008. – 431 с.
7. **Коджаспирова, Г. М.** Педагогика [Текст] / Г. М. Коджаспирова – М.: Гардарики, 2004. – 528 с.

Куваева Марина Михайловна

Старший преподаватель кафедры теории и методики обучения технологии Сибайского института (филиал) Башкирского Государственного университета, kywor@rambler.ru, Сибай

**ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТОВ ГОТОВНОСТИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ
И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА
К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Kuvaeva Marina Makhaylovna

Head teacher of subdepartment of theory and methodology of technology education Institut of Sibai of Bashkir State University, kywor@rambler.ru, Sibai

**FUTURE TEACHER OF TECHNOLOGY
AND ENTREPRENEURSHIP COMPONENTS
OF READINESS TO USING HEALTH SAVING
METHODS IN EDUCATION**

Поскольку в современном мире решения проблемы здоровья человека является весьма актуальным и приоритетным, то и в системе профессионально педагогического образования проблема сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения является весьма значимой. Современные изменения в содержании образования и переход на новые гуманистические образовательные технологии, в том числе и на здоровьесберегающие образовательные технологии, в настоящее время связаны с резким ухудшением здоровья детей и изменения генофонда.

Неуклонный рост заболеваемости школьников подчеркивают многие авторы (М. М. Безруких, Э. Н. Вайнер, Г. К. Зайцев, Э. М. Казин, В. П. Казначеев, Т. В. Карасева, В. В. Колбанов и др.)

Образование представляет собой целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства, а сама задача сохранения здоровья детей является первостепенной и важной.

Решая проблему обеспечения здоровья учащихся в школе, можно сказать, что одним из самых главных условий ее разрешения, является соответствующая готовность будущего учителя. При этом такого рода готовность, на наш взгляд, в первую очередь должна предполагать формирования профессиональных знаний и умений по применению здоровьесберегающих образовательных технологий в процессе обучения детей в школе. Здоровье участников образовательного процесса и процесс обучения взаимосвязаны и взаимообусловлены. Чем крепче здоровье учащихся, тем выше будут

результаты обучения. И здесь, будет правильным отметить, что здоровьесберегающие образовательные технологии не могут выступать в качестве основной и единственной цели образовательного процесса, а только в качестве условия, одной из важных задач, связанных с достижением главной цели обучения.

Для раскрытия понятия «здоровьесберегающие образовательные технологии» в контексте исследуемой проблемы, мы провели следующий анализ имеющихся определений и понятий:

Анализ определения понятия и здоровьесберегающие образовательные технологии

Н. К. Смирнов	Здоровьесберегающие образовательные технологии – это системно организованная совокупность программ, приемов, методов организации образовательного процесса, не наносящего ущерба здоровью его участников; это качественная характеристика педагогических технологий по критерию их воздействия на здоровье учащихся и педагогов; это технологии, реализующие модель здоровьесберегающей педагогики [7, с. 299].
Я. М. Герчак	Здоровьесберегающие технологии в современном вузе – это педагогические здоровьесберегающие технологии, которые можно разделить на две группы, направленные на индивида (субъекта образовательного процесса) и на среду, окружающую индивида. Здоровьесберегающие технологии, направленные на окружающую среду, способствуют укреплению здоровья индивида и предполагают воздействие на социальное, правовое, культурное, экологическое окружение и на ответственных лиц [2, с. 64].
В. И. Ковалько	Образовательная технология педагогики здоровьесбережения – это процесс воспроизведения педагогических действий из арсенала педагогического и методического инструментария в рамках связи «Педагог-учащийся», осуществляемых посредством системного использования форм, средств и методов, которые обеспечивают достижение запланированных результатов с учетом целей и задач педагогики здоровьесбережения [3, с. 17].
Е. В. Советова	Понятие «здоровьесберегающая технология» относится к качественной характеристике любой образовательной технологии, показывающей, как решается задача сохранения здоровья учителя и ученика [8, с. 25].
Т. Ф. Орехова	Здоровьесберегающее образование – это целенаправленно организованный педагогический процесс, обеспечивающий становление здоровья учащихся и учителей в условиях их взаимодействия в течение каждого учебного дня [5, с. 11].
В. О. Петров	Здоровьесберегающие образовательные технологии – система, создающая максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования (учащихся, педагогов и др.) [6, с. 149].

Понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии» мы формируем на основе содержания следующих понятий (здоровье, технология, педагогические (образовательные) технологии, здоровьесбережение): здоровье – это главная ценность человеческой жизни, это состояние полного

физического, духовного и социального благополучия, связанное с успешностью и мобильностью человека в современном мире, с активной гражданской позицией и по отношению к общественным проблемам, и в сфере личного здоровья; *технология* – системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования; *педагогические (образовательные) технологии* – это система, в которой последовательно реализуется заранее спроектированный учебно-воспитательный процесс, гарантирующий достижение педагогических целей [3, с. 17]; *здоровьесбережение* – как сберечь здоровье, каким путем и способом.

Следовательно, можно сказать, что из двух разных по содержанию понятий (здоровьесбережение и образовательные технологии) складывается перекрещивающееся понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии».

Отсюда под *здоровьесберегающими образовательными технологиями* мы понимаем технологии, в которых последовательно реализуется спроектированный учебно-воспитательный процесс через программы, приемы и методы, не наносящие вреда здоровью субъектам образовательного процесса, а напротив сохраняющая и укрепляющая главную ценность человеческой жизни – здоровье.

Профессия учителя технологии и предпринимательства представляет собой сложную, многофункциональную структуру, главными составляющими которой являются его личность и способность, осуществляющие педагогическую деятельность, направленную на обучение, развитие и воспитание здорового поколения. Профессиональная подготовка учителя технологии и предпринимательства представляет собой совокупность специальных знаний, умений, навыков и качеств личности, позволяющих выполнять работу в области технологического образования и воспитания молодежи.

Учитель технологии и предпринимательства наряду со всеми профессиональными качествами должен обладать общими представлениями о здоровьесберегающей деятельности в целом и о здоровьесберегающих образовательных технологиях, применяемые на уроках технологии, в частности, где выбираются и применяются соответствующие формы, методы, приемы, средства и условия обучения, не наносящие вреда здоровью.

Определяя сущность профессиональной готовности, многие исследователи рассматривают ее как целостное образование, динамическое явление, детерминированное внешними и внутренними факторами, и как систему, имеющую свою структуру, состоящую из компонентов. Компонент от латинского «слагающий», составная часть, элемент чего-либо.

Анализ научных исследований, с различных точек зрения, сформировали наше понимание *готовности* как личностной составляющей, связанной с установкой на здоровый образ жизни, на сохранения и укрепления собственного здоровья, так и профессиональной составляющей, которая выра-

жается в осознании необходимости определенных знаний и умений по здоровьесберегающим образовательным технологиям в виде системы, которая включает три взаимосвязанных компонента: мотивационный, содержательный и операциональный.

Мотивационный компонент. В структуру данного компонента входят мотивы, интересы, потребности и ценностные ориентации студента, которые в совокупности отражают психологическую готовность будущего учителя к использованию здоровьесберегающих образовательных технологий в своей профессиональной деятельности.

Мотивационный компонент включает в себя:

- мотивационную направленность на положительное отношение к своему собственному здоровью к ведению здорового образа жизни;
- познавательный интерес к современным педагогическим технологиям и их проблемам, связанные с использованием здоровьесберегающих образовательных технологий;
- потребность и желание овладеть теоретическими и практическими основами здоровьесберегающих образовательных технологий для осуществления в будущей профессиональной деятельности, мотивация на повышение профессиональной компетентности в области здоровьесберегающих образовательных технологиях.

В структуру содержательного компонента входят теоретические основы профессиональной компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства по вопросам здоровьесберегающих образовательных технологиях, в том числе вопросы здорового образа жизни и здоровья участников образовательного процесса. Под профессиональной компетентностью мы понимаем, интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалиста, отражающую не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности [1, с. 34].

Принято считать, что профессиональная компетентность специалистов любого профиля включает такие виды, как: практическая (специальная) компетентность, социальная компетентность, психологическая компетентность, информационная компетентность, коммуникативная компетентность, экологическая компетентность и валеологическая компетентность [1, с. 35]. В рамках нашего исследования, из выше перечисленных видов профессиональной компетенции, основными мы считаем экологическую и валеологическую компетентность, поскольку именно они основываются на знаниях общих законов развития природы и общества, на экологической ответственности за профессиональную деятельность (экологическая компетентность) и включает наличие знаний и умений в области сохранения здоровья и в вопросах здорового образа жизни (валеологическая компетентность).

Операциональный компонент определяет практическую готовность будущего учителя технологии и предпринимательства к использованию здоровьесберегающих образовательных технологий.

есберегающих образовательных технологий в своей будущей профессиональной деятельности.

Этот компонент интегрирует в себе содержание представленных выше компонентов и содержит профессионально-методические умения по использованию здоровьесберегающих образовательных технологий, необходимых будущему учителю технологии и предпринимательства.

На основе анализа содержания известных подходов к определению понятия «умения» (Н. В. Кузьмина, Н. Д. Левитов, Н. А. Рыков, Н. Ф. Талызина, Б. М. Теплов, У. Н. Нишаналиев, О. А. Абдуллина, В. А. Крутецкий, А. Н. Леонтьев, А. М. Новиков, В. А. Сластенин, Л. Ф. Спирин, А. И. Щербаков, В. Д. Симоненко и др.) мы разработали следующие профессионально-методические умения, необходимые будущему учителю технологии и предпринимательства для использования здоровьесберегающих образовательных технологий в профессиональной деятельности. Умения предполагают применения теоретических знаний на практике. Под профессионально-методическими умениями учителя понимается приобретенная на основе сложнейшей системы общественно-политических, общенаучных, специальных, психолого-педагогических и профессионально-методических знаний и навыков способность выполнять профессиональную деятельность педагога. Профессионально-методическими умения – это способность на основе имеющихся психолого-педагогических и методических знаний выполнять функции учителя-предметника [4, с. 66].

Компонентный состав профессионально-методических умений, будущего учителя технологии и предпринимательства с использованием здоровьесберегающих образовательных технологий:

1. *Гностические умения:* умение получать новую информацию по педагогическим технологиям, в том числе и по здоровьесберегающим образовательным технологиям, выделять в них главное, существенное; умение информационного поиска (нахождение и решение проблемы здоровьесбережения учащихся); умение осуществлять анализ теоретического и практического материала, его обобщение и систематизация в рамках здоровьесберегающих образовательных технологий.

2. *Дидактические умения:* умение определять конкретную цель обучения; выбор соответствующих форм, методов и средств обучения с элементами здоровьесберегающих образовательных технологий; умение технологически правильно демонстрировать объекты и приемы труда; умение конструировать педагогические ситуации; умение грамотно, верно и четко объяснять учебный материал.

3. *Организационно-педагогические:* умения планировать, организовывать и проводить педагогическую работу в целях сохранения здоровья учащихся; умения определять последовательность действий своей работы, регулировать и корректировать педагогическую ситуацию.

4. *Организационно-методические:* умения планировать, организовывать и проводить уроки технологии с позиции здоровьесбережения; умения разра-

батывать программы, тематические планы уроков технологии с элементами здоровьесберегающих образовательных технологий; умения вести учет и контроль по выполнению и соблюдению программ, методов и приемов по здоровьесберегающим образовательным технологиям; умение методически верно и научно-обоснованно предоставлять информацию о своей работе.

5. *Коммуникативные умения*: умение определять эмоциональное состояние каждого ученика; умение создавать эмоционально положительный климат на уроке, способствующий сохранению и укреплению здоровья учащегося; экспрессивные умения (образность и интонационная выразительность); дискуссионные умения (образ сотрудничества и образ собеседования); перцептивные умения (умение видеть, слушать и слышать).

6. *Специальные, технологические умения*: узкопрофессиональные умения в рамках образовательной области «Технология»; умения работать с оборудованием, станками, машинами, инструментами, приспособлениями и с различными материалами; умения по организации и соблюдению правил техники безопасности и производственной санитарии для школьных учебных мастерских; умения осуществлять проектную деятельность в рамках здоровьесбережения; умения по составлению технологических карт по гигиеническим критериям рациональной организации уроков технологии; умениями по охране здоровья и безопасности жизнедеятельности; умение пользоваться современной компьютерной техникой с применением здоровьесберегающих технологий.

Обобщая характеристику компонентов готовности будущего учителя технологии и предпринимательства к использованию здоровьесберегающих образовательных технологий, отметим, что каждый компонент выполняет свои функции: мотивационный – побуждающую функцию; содержательный – информационную и ориентационную; операциональный – методическую и результативную.

Между компонентами готовности существует целостная функциональная взаимосвязь, внутренняя структура которой необходима и достаточна для формирования готовности будущего учителя технологии и предпринимательства к использованию здоровьесберегающих образовательных технологий.

Библиографический список

1. **Белозерцев, Е. П.** Педагогика профессионального образования [Текст] / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др. // Под ред. В. А. Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.
2. **Герчак, Я. М.** Здоровьесберегающие технологии в современном вузе [Текст] / Я. М. Герчак. // Прикладная экология и психоанализ. – 2007. – № 1. – С. 62–66.
3. **Ковалько, В. И.** Здоровьесберегающие технологии: школьник и компьютер: 1–4 классы [Текст] / В. И. Ковалько. – М.: ВАКО, 2007. – 304 с.
4. **Нишаналиев, У. Н.** Формирование личности учителя трудового обучения: проблемы и перспективы – монография [Текст] / У. Н. Нишаналиев. – Ташкент: Изд-во «ФАН» Узбекской ССР, 1990 г. – 85 с.

5. **Орехова, Т. Ф.** Методологические основы здоровьесберегающего образования [Текст] / Т. Ф. Орехова // Проблемы и перспективы сохранения здоровья детей в процессе образования: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Т. Ф. Ореховой. – Магнитогорск: МаГУ, 2002. – С. 11–24.

6. **Петров, В. О.** Здоровьесберегающие технологии в работе учителя физической культуры [Текст]: дис. канд. пед. наук. / В. О. Петров – Ростов-на-Дону 2005. – 201 с.

7. **Смирнов, Н. К.** Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школ [Текст] / Н. К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2006. – 320 с.

8. **Советова, Е. В.** Эффективные образовательные технологии [Текст] / Е. В. Советова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 285 с.

РАЗДЕЛ XII РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 33

Панасенко Галина Васильевна

Доктор философских наук, профессор ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», sultanis@yandex.ru, Красноярск

СТАНОВЛЕНИЕ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ МЕНЕДЖЕРА

Panasenko Galina Vasilevna

Professor, Doctor of Philosophy, Siberian State Technological University, sultanis@yandex.ru, Krasnoyarsk

FORMATION OF PERSON'S QUALITIES

В современных стремительно меняющихся социально-экономических условиях развития российского общества приоритетной остается проблема развития личности, где особое внимание акцентируется на процессе ее профессионального становления.

Анализ научной литературы показал, что у различных авторов сложилась определенная тенденция в выборе личностных, деловых, управленческих и организационных качеств, необходимых для успешной управленческой деятельности. При этом необходимо учитывать, что обилие самых разнообразных профессий множит конструируемые локальные модели, которые наполняются в основном психологическими качествами. При таком подходе модель личности в процессе профессионального становления по сути своей представляет собой формирование психологической системы, которая не всегда соответствует реальному взаимодействию личности с окружающей ее средой, так как строится на основе умозрительных заключений. Свои искажения накладывают на модель и множество других различных качеств. Поэтому модель профессионального становления необходимо представлять не в статике, а в динамике, которая естественно отражает процесс изменения и развития.

Практика показывает, что успех кроется в личности руководителя, присутствующих ему качествах, а, следовательно, и в самом процессе подготовки специалистов в этой сфере деятельности.

Поэтому возникла необходимость в новом концептуальном подходе к управлению, связанная с переосмыслением, с точки зрения выявления всеобщих характеристик личности, прежде всего, личности менеджера в процессе управления, с целостным пониманием системы управления. Особую важность имеет разработка концепции управленческих параметров личности менеджера, то есть выявление всеобщих характеристик, лежащих в основе свойств личности, обусловленных самим характером управленческой деятельности. На первый план выходит рассмотрение личности менеджера как носителя определенных

качеств, в своей совокупности составляющих целостную систему и обусловленных управлением как особым феноменом. При таком рассмотрении личность менеджера является центром пересечения функциональных зависимостей управленческого процесса.

Возникает задача рассмотрения личности менеджера как объекта психологического исследования, где, с одной стороны, свойства личности менеджера связаны с характеристиками личности вообще, личности как таковой, с другой, личность менеджера выступает в качестве особой системы, обладающей специфическими особенностями, обусловленными профессиональной деятельностью, и в этом качестве взаимодействующей с другими системами и обществом в целом.

Теоретический анализ личности менеджера не сводится к простому обобщению опыта работы отдельных менеджеров. Личность менеджера в системе управления выступает как саморазвивающаяся система, испытывающая разнообразные воздействия и одновременно являющаяся активным фактором. Следовательно, работать с таким количеством качеств личности подчиненного очень сложно. Например, принять человека на должность менеджера по персоналу, выделив в профессиональные черты более пятидесяти качеств невозможно, так как будет сложно проверить даже их наличие, не говоря уже о реализации их. Единство и целостность качеств менеджера достигается, в конечном итоге, усилиями самой личности. С точки зрения Г. В. Панасенко: личность – это формирующийся и реализующийся в социальной деятельности волевой самобытный центр, созидающий внутри себя источники духовной энергии и способный осуществлять самостоятельный ответственный выбор. При этом необходимо отметить, что личностный выбор реализуется в акте принятия управленческого решения и реализации его в конкретной управленческой ситуации.

В связи с этим возникла потребность конструировать систему качеств с определенным минимумом основополагающих параметров, которые должны соразмерно изменяться в зависимости от профессиональной деятельности, так как деятельность, общение и отношения накладывают определенный «структурный каркас» на формирование системы качеств личности. Оперировать минимумом параметров в ходе их сравнительного анализа гораздо легче. В том числе, что особенно важно, для периодической диагностики и экспериментального исследования проблемы формирования качеств.

В исследовании проводится анализ взаимодействия личности менеджера с внутренней и внешней окружающей средой в процессе профессионального становления, где обосновываются выделенные нами деловые и личностные качества. Деловые качества рассматриваются через деятельность, а личностные – на основе взаимодействия субъектно-объектных отношений. С одной стороны этого взаимодействия выступает среда, а с другой стороны – внутренние психологические ресурсы самой личности. Здесь важна согласованность между сознанием личности и его бессознательными психическими процессами. На стыке внутреннего и внешнего мира рождается неповторимая струк-

тура, которая представляет собой определенную систему качеств, которая раскрывается в данной статье.

Реализация этих качеств объективно требует хорошей экономической подготовки и глубоких знаний в области научного управления. Этими проблемами и занимается менеджмент.

Менеджмент следует рассматривать как особый вид управления, необходимый экономически самостоятельному объекту в рыночной экономике и представляющий собой систему гибкого предприимчивого руководства, способного своевременно перестраиваться, чутко реагировать на конъюнктуру рынка, условия конкурентной борьбы и социальные факторы развития.

Если рассматривать личность максимально широко, то структуру любой личности (личности менеджера в том числе) можно представить как некую совокупность трех подсистем или уровней личности: организмического, индивидуального, собственно личностного. Кроме того, важно отметить, что развитие и функционирование личности происходит опосредованно. Оно определяется всеобщими характеристиками процесса управления: коммуникативным пространством и временем, информацией, энергией, материально-вещественными факторами управления и управленческой ситуацией. На рис. 1 графически представлена модель личности менеджера.



Рис. 1. Модель личности менеджера

На модели изображены три круга – основные подсистемы личности менеджера (первая подсистема) в их взаимодействии с всеобщими характеристиками процесса управления (вторая подсистема), который представлен фигурой шестигранника, где каждая грань отражает один из процессов управления, к числу которых относятся: коммуникативное пространство, коммуникативное время, информация, энергия, материально-вещественные факторы управления, конкретная ситуация. Любое из активных проявлений личности менеджера имеет соответствующий импульс от каждого уровня «подсистемы личности».

Таким образом, личность менеджера можно представить как совокупность трех подсистем или уровней личности: организмического, индивидуального, собственно личностного. Организмический уровень (1) генерирует энергетические импульсы, влияет на мотивацию и множество других факторов. Индивидуальный уровень – (2) определяет своеобразие стиля управления, учитывает индивидуальность и эмоциональность менеджера. Собственно-личностный уровень (3) определяет все, что связано с волевыми качествами и их ролью в эффективности профессиональной деятельности. Становление, развитие и функционирование личности происходит опосредованно через всеобщие характеристики процесса управления, сущностное значение которых раскрывается.

Раскроем содержание понятий, выражающих всеобщие характеристики процесса управления. Применительно к личности менеджера понятия коммуникативного пространства и коммуникативного времени означают комплекс свойств, направленных на учет условий профессиональной деятельности реально. Сущностное значение данных понятий означает осознание времени и места, умение выбирать нужную дистанцию в отношениях с подчиненными, знание организационной культуры, понимание своевременности принятия того или иного управленческого решения. Понятие информации, с точки зрения личностных характеристик, определяет возможность осуществления менеджером самостоятельного выбора, то есть принятия управленческого решения. Понятие энергии определяет энергетический потенциал личности менеджера, то есть способность совершать конкретное количество управленчески-значимых действий в единицу времени. Понятие материально-вещественных факторов управления, применительно к личности менеджера отражает его возможности как реального физического лица, а также умение учитывать материальные возможности в процессе его деятельности, где особая роль отводится конкретной управленческой ситуации.

Базой исследовательской работы явились группы студентов ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет» гуманитарного факультета третьего курса (2004–2005 учебный год – 29 человек), гуманитарного факультета второго курса (31 человек), факультета химических технологий четвертого курса (2005–2006 учебный год – 104 человека); студенты-менеджеры, которые прошли обучение по дополнительной профессиональной образовательной программе «Управление персоналом», получив дополнительные знания, умения и навыки (2006 год – 11 человек) и действующих руководителей организаций (15 человек). Всего в исследовании приняло участие 190 человек.

Для комплексной оценки личностных характеристик студентов СибГТУ, студентов-менеджеров и руководителей применялся 16-факторный личностный опросник Р. Кэттелла.

С целью повышения достоверности сведений о личностных качествах испытуемых одни и те же качества выявлялись с помощью разных методик.

Диагностика межличностных отношений Т. Лири позволила выявить преобладающий тип отношений к людям в самооценке.

Комплексную оценку уровня развития разнообразных отношений, характерных для сформировавшегося коллектива (студенты 2 и 3 курса ГФ, 4 курса ФХТ) выявили с помощью методики социально-психологической самоаттестации группы как коллектива.

Определение личностных черт личности по двум основным параметрам: интроверсия-экстраверсия и стабильность-нестабильность (уровень тревожности) проводилось с помощью личностного опросника Г. Ю. Айзенка (EPQ, форма А).

Теоретический анализ, как самих процессов управления, так и каждого фактора по опроснику в отдельности позволил соотнести качества личности с тем или иным процессом управления, исходя из уровней личности, каждый из которых мы связали с одним из выделенных качеств, формирующихся в процессе профессионального становления – организмический уровень и эмоциональная устойчивость, индивидуальный уровень и доминантность, собственно-личностный уровень и интеллект.

Для определения становления качеств личности менеджера в процессе профессиональной подготовки мы представили нашу модель в виде лепестковой диаграммы, которая объединяет сектора, отвечающих за тот или иной процесс управления, и включающих комплекс факторов, выделенных нами по каждому процессу, которые соответствуют шкале Р. Кэттелла.

Экспериментальные исследования, проводимые в группах студентов разных курсов и специальностей, а также руководителей, мы наложили на нашу модель (рис. 2).

Для статистического анализа данных, полученных в результате опытно-экспериментальной работы, применялись методы математической обработки: t-критерий Стьюдента и « r_s » Спирмена.

В результате экспериментального анализа можно сделать вывод, что построенная нами теоретическая модель показала свою адекватность в экспериментальном исследовании. По всем ее конструируемым блокам, а именно: конкретная управленческая ситуация, материально-вещественные факторы, энергия, информация, коммуникативное время и пространство сгруппированных по факторам теста-опросника 16PF показали высокие значения именно у студентов-менеджеров и руководителей.

Образовательная и профессиональная менеджерская деятельность в сравнении со студентами других факультетов дают статистические различия по критерию t-Стьюдента. Они наиболее значимы по блокам сконструированной нами модели, а именно информация и конкретная управленческая ситуация. Качества высокого интеллекта: понимание абстракции, быстрота мыслительных процессов, упорство и настойчивость дают возможность более успешно анализировать и решать управленческие ситуации. Так как основной вид профессиональной управленческой деятельности это выработка управленческих решений. В свою очередь, этот блок взаимосвязан с блоком информационной модели. Ибо он позволяет эффективно вести сбор управленческой информации и соответственно передавать информацию управляемой подсистеме.

Факторы теста-опросника 16PF показали значимую корреляционную связь с факторами, как самого опросника, так и другими качествами личности, коллектива и управления. Это дает возможность задействовать более глубинные взаимосвязи теста-опросника 16PF с социально-психологическими и организационно-управленческими качествами. Использование содержания, форм и методов профессиональной подготовки в виде кейс-стади, ролевых и деловых игр дает возможность в процессе обучения целенаправленно и эффективно формировать личность с определенной системой психологических качеств, необходимых для успешной управленческой деятельности.

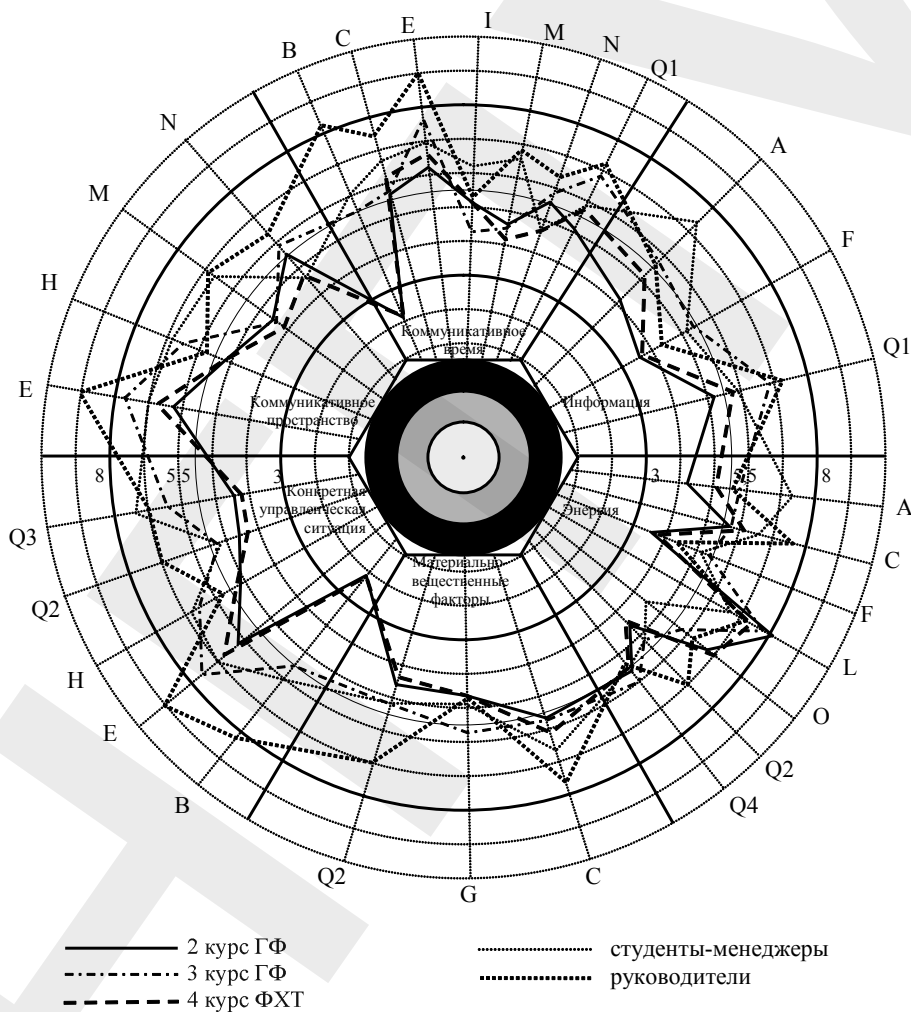


Рис. 2. Профили экспериментальных групп

Таким образом, в реальной управленческой деятельности качества личности менеджера выделяются в результате сложного взаимодействия подсистем личности и всеобщих характеристик процесса управления, обоснование которых в психологической науке автором статьи делается впервые.

УДК 378.013.83

Эдвардс Наталья Михайловна

Соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, начальник отдела международных проектов и программ, преподаватель факультета повышения квалификации Сибирского федерального университета, klimnatal60@yandex.ru, Красноярск

**ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ УЧЕНОГО К ИНТЕГРАЦИИ
В МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ ПРОСТРАНСТВО
В КОНТЕКСТЕ УСЛОВИЙ, ВЛИЯЮЩИХ НА ЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

Edwards Natalia Mikhailovna

Seeker of «Candidate of Pedagogic Sciences» academic degree Siberian Federal University, klimnatal60@yandex.ru, Krasnoyarsk

**THE TASK OF RESEARCHERS' PREPARATION
FOR INTEGRATION TO THE GLOBAL RESEARCH AREA
IN THE CONTEXT OF CONDITIONS GOVERNING
THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES**

Общепризнанным фактом в научной среде является понимание того, что сегодня ни научная, ни образовательная среда отдельно взятой страны не могут оставаться изолированными от включенности в решение общемировых проблем, являющихся вызовами самого времени. Распространенным термином международных конференций, посвященных вопросам науки и образования, реализации Болонского соглашения и формированию новых парадигм в науке и образовании, становятся «унификация», «глобализация», «интеграция». Соответственно, в условиях глобализации многие научные работы ведутся в рамках крупномасштабных программ, финансируемых государством либо сообществом государств (например, Рамочные программы Комиссии европейских сообществ), в формате совместных проектов, в подавляющем большинстве силами многонационального консорциума научных коллективов нескольких стран. От российского ученого ожидается активное включение в такие консорциумы, при этом достигается цель интеграции как самого ученого, так и его организации, в мировое научное, и в ряде случаев – в мировое образовательное пространство. Однако, невысокий процент вовлеченности российских научных коллективов в международные проекты позволяет предположить, что при высоком научном потенциале отсутствует адекватный уровень подготовленности ученого к международному научному сотрудничеству (по данным ЦСП от 2005 г. около 8% российских исследователей были вовлечены в международные научные проекты; доля российских преподавателей вузов – не более 2%). Такая подготовка не входит в приоритетные цели послевузовской подготовки научных кадров, что порождает про-

тиворечие между потребностью общества в научных коллективах, готовых к интеграции в мировое научное пространство и недостаточным акцентом в современном послевузовском образовании на подготовке ученых к международному научному сотрудничеству. Для определения содержания, форм и выбора соответствующих технологий подготовки ученого к интеграции в международное научное пространство (главным образом, через участие в совместных научных проектах) рассмотрим современные условия, оказывающие влияние на его деятельность.

Российский ученый, как член российского общества, переживает на себе влияние трансформирующихся в настоящий период философской, экономической, социальной и образовательной (педагогической) сред. Академическая среда, в которой ученый осуществляет свою профессиональную деятельность, характеризуется термином «академический капитализм». Термин введен Эдвардом Хэкеттом в начале 1990-х годов прошлого века и означает трансформацию научной и преподавательской деятельности в своего рода предпринимательство, когда осуществимость исследовательских проектов оказывается в прямой зависимости от поиска и получения финансирования на конкурсной основе. Ученые становятся предпринимателями на «рынке идей», где результаты научной деятельности рассматриваются как коммерческие продукты. С другой стороны, обществом востребован человек деятельностный, познающий, оказывающий влияние на развитие общества в глобализирующемся мире, с философским взглядом на различные вещи. Философы говорят о пересмотре роли и места человека в мире, общественно значимой направленности научных исследований как философской базе, определяющей политику в научной сфере жизнедеятельности человека [1]. В пользу данного тезиса говорят результаты опроса общественного мнения россиян 1997 г., где каждый третий из опрошенных считает необходимым запретить вредные для человечества научные направления, и только один из десяти считает важным обеспечить свободу любой научной тематике [2].

С точки зрения философии, происходит трансформация постиндустриального общества в общество знаний, где роль науки как фактора общественного прогресса в глобальном масштабе и в каждой отдельно взятой стране будет усиливаться, и научный потенциал, имеющийся в распоряжении государства, все в большей степени свидетельствует о его способности к научному прогрессу.

С нашей точки зрения, действующие сегодня тенденции и условия, изменяющие субъект исследовательской деятельности, российского ученого и пространство, в котором протекает его деятельность, могут быть охарактеризованы дефиницией *поли-* (множественность): *поли-*парадигмальность (под парадигмой понимается система основных научных теорий, методов, достижений, по образцу которых организуется исследовательская практика ученых в данной области знаний в определенный исторический период) [3], *поли-*культурная коммуникация (в рамках которой осуществляется международное научное сотрудничество) [4], *поли-*финансирование научных

исследований (ученый должен выступать как субъект фандрайзинга: добывания со-финансирования на поддержку своей деятельности из множественных источников), *поли*-вариантное образование (в которое он включается в силу недостаточности полученного когда-то базового образования для выживания в новых условиях «академического капитализма» и осознания потребностей в непрерывной подготовке в той или иной форме), *поли*-дисциплинарность научных исследований (для решения поставленной задачи требуются знания и опыт не только смежных, но и принципиально других научных дисциплин. Например, применение информационных технологий требуется сегодня практически во всех направлениях современных научных и прикладных исследований), и, наконец, *поли*-функциональность ученого, который вынужден выступать одновременно в нескольких ролях: педагога для воспроизводства нового поколения исследователей, непосредственно исследователя, и предпринимателя на «рынке идей», менеджера по организации всей инфраструктуры научной деятельности, по мере того, как наука начинает принимать форму коммерческого предприятия.

Необходимость адаптации ученых к новым условиям вызвана рядом последствий, которые породил «академический капитализм», как отрицательного, так и положительного характера. Об отрицательных последствиях «академического капитализма», главным образом, для университетского образования и науки, говорят названия исследований, как на Западе, так и в России: Альбер Мишель, «Капитализм против капитализма», Ф. Чейт «Новая депрессия высшего образования», М. Коган и Д. Коган «Атака на высшее образование», Б. Ридингс «Университет в руинах», «Образование, которое мы можем потерять» под ред. Садовниченко В. А., Бунчук М. «Последствия коммерциализации науки», Дэвид П. «Реорганизованная наука? Пост-модернистский взгляд на исследования и проклятие успеха», Даймонд А. «Последствия инициатив и сдерживающие факторы в поведении ученых», Этцковитц Х. «Теря опоры: кризис научной политики в Восточной Европе после «холодной войны», бывшем Советском Союзе и США», Фулер С. «Засекреченность науки и новая сделка научной политики», Залевский Д. «Узы, которые связывают: усиливают ли корпоративные доллары научные исследования?» и, наконец, Хорган Дж. – «Конец науки», Грецов, А. Г. «Совмещение научной и преподавательской деятельности: проблемы и перспективы» [5], Грудзинский А. О. «Европейский трансфер технологий: кооперация без «утечки мозгов» [6], и другие. При этом многие исследователи обеспокоены рядом последствий, имеющих однозначно негативное влияние на самочувствие и способности к эволюции ученых и научного сообщества.

Анализ исследований и мнений вышеупомянутых авторов позволяет выделить проявляющиеся характеристики «академического капитализма»:

– расслоение научного общества и появление более «удачливых» ученых, имеющих гранты на свои научные исследования, что ставит их в заведомо

выгодное положение перед учеными, не имеющими такой финансовой и административной поддержки;

- ослабление важнейшей составляющей развития научного сообщества – коммуникации, в силу большей закрытости ученых, работающих по грантам, из-за статуса «коммерческой информации», придаваемого их научным исследованиям;

- вынужденность выполнения несвойственных функций, связанных с организацией инфраструктуры научных исследований, поиском финансирования (фандрайзингом);

- вынужденность заниматься не интересующей его научной тематикой, где он мог бы быть более эффективным, а той, что обусловлена заданием заказчика;

- опасность пренебрежения фундаментальными исследованиями в пользу прикладных, сведение исследовательской деятельности к инженерно-конструкторской, что представляет опасность для продвижения вперед целых научных направлений;

- другие.

«Академический капитализм» породил и ряд некоторых факторов экономического характера, влияющих на формирование компетентности ученого для международного научного сотрудничества. Организации и бизнес, ориентированные на прибыль, становятся работодателем ученого и вносят свой вклад в развитие востребованных научных направлений. Это приводит к тому, что ученый начинает ориентироваться в научных направлениях, востребованных обществом и производством, и в процессе совместной деятельности осознает новые научные проблемы, требующие решения, что расширяет его научный выбор. Научные направления, развивающиеся с учетом потребностей рынка, имеют более высокий уровень оплаты труда, что привлекает больше молодых исследователей в эти области. Кроме того, ученый, задействованный в проектах, финансируемых контрактами или грантами, проходит полифункциональное обучение через деятельность.

Будучи вовлеченными в условия «академического капитализма» «де факто», ученые стоят перед необходимостью адаптации к новым условиям, что обеспечит не только их выживание в трансформирующейся профессиональной среде, но и сформирует качественно новый тип исследователя, соответствующий принципам развития и функционирования сегодняшнего информационного общества [6]. Таким образом, можно констатировать соответствующие времени новые, ранее невостребованные компетенции ученого: способность к продуктивному межкультурному диалогу; готовность к мобильности, в том числе и в переориентации направления своих исследований; умение видеть коммерческие перспективы научных исследований; ответственность в принятии коммерчески-ориентированных решений; усвоение деловой культуры.

Педагогическая среда, формирующая необходимые компетенции нового типа исследователя полифункциональной направленности, также должна

представлять собой поливариантное образовательное пространство [7], на базе полипарадигмального подхода как регулятива и общего пространства для педагогической деятельности и инновационной практики [8]. Полипарадигмальный подход при этом рассматривается как совокупная реализация нескольких парадигм. Точку зрения на сосуществование различных парадигмальных установок в одной и той же образовательной среде без однозначного противопоставления педагогических систем различной направленности или их обязательной сменяемости сегодня разделяют большинство российских ученых: Шиянов Е. Н., Ромаева Н. Б. [9], Бондаревская Е. В. [8], Фомичева И. Г. [10], Колесникова И. А. [11], Корнетов Г. Б. [12]. Анализ мирового педагогического опыта, проведенный Пилиповским В. Я., также свидетельствует об полипарадигмальном подходе в современной западной педагогике [13].

Ценность полипарадигмального подхода в подготовке ученого к новому для них виду деятельности обусловлена тем фактом, что подавляющее большинство активных сегодня российских исследователей были подготовлены в рамках традиционалистско-консервативной или «знаниевой» образовательной модели. Процесс образования в такой модели определяется как путь усвоения академических знаний, то есть фундаментальное общее и профессиональное высшее образование, способствовавшие их наилучшей адаптации в социуме, в культурной среде, в профессиональной и в научной сфере деятельности. Получившие такое образование ученые имманентно обладают важными для любого рода занятий умениями, сохраняющими свою значимость на годы вперед. Пришедшая на смену гуманистическая парадигма предлагает образовательную модель как развитие, «триумф персонально значимого учения, наполненного глубоким личностным смыслом, и рассматривается при этом как необходимое условие для личностного самовыражения» [8; 9]. В этом смысле описание гуманистической парадигмы созвучно с определением личностно-ориентированной образовательной парадигмы у Сластенина В. А.: это целостное образование, «в котором процессы овладения профессией и профессионального совершенствования органически включены в более широкое пространство социальной, профессиональной и личностной самореализации человека» [14]. Данная парадигма максимально продуктивна для подготовки ученого к тому или иному новому для него виду деятельности в силу имеющейся профессиональной и общенаучной подготовки. Немаловажным доводом в пользу личностно-ориентированной образовательной парадигмы является признаваемая априори предрасположенность ученого к поисковой познавательной деятельности, готовности к субъект-субъектному взаимодействию с преподавателем («образовательным менеджером»), а также отсутствия потребности в постоянном стимулировании извне, как это имеет место в традиционалистско-консервативной или «знаниевой» образовательной парадигме.

В контексте полипарадигмальности образовательного процесса Корнетов Г. Б. отмечает три типа образовательного процесса (педагогиче-

ческие парадигмы) в гуманистическом образовании. Типология данного исследователя учитывает источники и способы постановки целей образования и характер педагогического взаимодействия: педагогика авторитета (обуславливает детерминацию целей образования императивами, изначально лежащими вне обучаемого), манипуляции (педагогическая цель, хотя и соответствует интересам обучаемого, не предъявляется ему в явном виде) и поддержки (цель обучения как бы «выводится» из самого обучаемого с его участием, в условиях, способствующих самореализации) [12]. По нашему убеждению, все три вышеупомянутых вида педагогического взаимодействия в различных пропорциях применимы в формальной подготовке ученых при доминирующей роли андрагогического подхода – «субъект-субъектного» взаимодействия, где следствием выступают взаимные изменения поведения, деятельности, отношений, установок обеих сторон.

Полипарадигмальность предполагает доминирующую роль ведущей парадигмы, где другие могут не противопоставляться ей, а дополнять ее по принципу синергетики. В качестве примера можно привести известную технологию проблемного обучения. Вначале она опирается на традиционную парадигму (преподаватель отбирает проблемы и создает проблемные ситуации, демонстрирует пути научного поиска), а по мере продвижения – на гуманистическую парадигму (обучаемые сами находят проблемы и методы их решения).

Выводы.

1. Проблема подготовки ученого к интеграции в международное научное пространство вызвана противоречием между потребностью научного сообщества в интеграции в мировое научное пространство и недостаточной подготовленностью ученых к международному научному сотрудничеству. Проблема может быть решена с учетом понимания современных условий «академического капитализма», влияющих на профессиональную деятельность ученого.

2. Российский ученый как субъект исследования переживает на себе влияние трансформирующихся в настоящий период философской, экономической, социальной и образовательной (педагогической) среды, где действующими тенденциями и факторами являются: полипарадигмальная философская среда, поликультурная коммуникация, полифинансирование научных исследований, поливариантное образование, полидисциплинарность научных исследований, полифункциональность ученого.

3. Адаптация ученого к новым условиям «академического капитализма», детерминированная его негативными и позитивными последствиями, обеспечивает не только выживание ученого в трансформирующейся среде, но и сформирует качественно новый, полифункциональный тип исследователя, соответствующий принципам функционирования сегодняшнего информационного общества.

4. Необходимые компетенции нового типа исследователя полифункциональной направленности также должны формироваться в поливариантном

образовательном пространстве на базе полипарадигмального подхода, с пре-валирующей гуманистической педагогической парадигмой.

Библиографический список

1. **Фомичева, И. Г.** Философия образования: некоторые подходы к проблеме [Текст] / И. Г. Фомичева. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004. – 242 с.
2. **Гохберг, Л. М.** Общественное мнение о науке [Текст] / Л. М. Гохберг, О. Р. Шувалова. – ЦИСН. М., 1997, С. 14–28.
3. **Рапацевич, Е. С.** Педагогика: Большая современная энциклопедия [Текст] / Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: «Соврем. слово», 2005. – 720 с.
4. **Дюментон, Г. Г.** Сети научных коммуникаций и организация фундаментальных исследований [Текст] / Г. Г. Дюментон – М.: Наука. 1987. 103 с.
5. **Грецов, А. Г.** Совмещение научной и преподавательской деятельности: проблемы и перспективы. [Электронный ресурс]: Эл. журнал «Российский союз молодых ученых», 2008 // ROSMU.RU, Webmaster ROSMU.RU – Режим доступа: <http://rosmu.ru/activity/opinions/45.html>, свободный. – Загл.с экрана.
6. **Грудзинский, А. О.** Европейский трансфер технологий: кооперация без «утечки мозгов» [Текст] / А. О. Грудзинский, Е. С. Балабанова, О. А. Пекушкина // Социологические исследования. Социология науки. 2004. – № 11. – С. 123–131.
7. **Шумакова, И. А.** Анализ состояния проблемы образовательной среды в системе повышения квалификации [Текст] / И. А. Шумакова // Доп. проф. образование. – М., 2005. – № 10. – С. 1–4.
8. **Бондаревская, Е. В.** Педагогика как методический регулятив педагогической науки и инновационной практики [Текст] / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 3– 11.
9. **Шиянов, Е. Н.** Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики [Текст] / Е. Н. Шиянов, Н. Б. Ромаева // Педагогика. – № 9. – 2005. – С. 17–25.
10. **Фомичева, И. Г.** Концептуальные образовательные модели – основа полипарадигмальной систематизации педагогических знаний [Текст] / И.Г. Фомичева // Образование в Сибири. – 1998. – № 1. – С. 179–185.
11. **Колесникова, И. А.** Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики. СПб., 2001. – С. 23.
12. **Корнетов, Г. Б.** Гуманистическое образование: традиции и перспективы [Текст] / Г. Б. Корнетов. – М., 1993. – 135 с.
13. **Пилиповский, В. Я.** Педагогическая мысль в странах Запада: традиции и современность [Текст] / В. Я. Пилиповский – Красноярск; 1998. – 69 с.
14. **Сластёнин, В. А.** Педагогика профессионального образования [Текст]: Учеб. пособие / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; под ред. В. А. Сластёнина. – 3-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 368 с.

УДК 378.937

Валеев Азат Салимьянович

Кандидат технических наук, доцент, декан естественно-технического факультета Сибайского института (филиала) «Башкирского государственного университета», valeev_as@mail.ru, Сибай

Туйсина Гульфия Ризаевна

Ассистент кафедры общетехнических дисциплин естественно-технического факультета Сибайского института (филиала) Башкирского государственного университета, pedagog@masu.ru, Сибай

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО
УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА
В РАЗВИВАЮЩЕЙ ИНФОРМАЦИОННО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА**

Valeev Azat Salimjanovich

Candidate tech. sciences, the senior lecturer, the dean of is natural-technical faculty of Sibajsky institute (branch) «Bashkir state university», valeev_as@mail.ru, Sibaj

Tujsina Gulfja Rizaevna

The assistant to chair общетехнических disciplines of is natural-technical faculty of Sibajsky institute (branch) of the Bashkir state university, pedagog@masu.ru, Sibaj

**VOCATIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER
OF TECHNOLOGY AND BUSINESS IN THE DEVELOPING
INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT
OF HIGH SCHOOL**

В Концепции модернизации Российского образования в качестве приоритетов утверждается подготовка педагога, конкурентоспособного на рынке труда, востребованного учениками и образовательными учреждениями. Это конкретизируется в различных требованиях к педагогу: компетентности, ответственности, свободного владения своей профессией, готовности к постоянному профессиональному росту и т. д. [5, с. 158].

Процесс профессиональной подготовки будущего учителя технологии и предпринимательства должен способствовать овладению ими необходимых теоретических знаний и практических умений, предусмотренных образовательным стандартом по специальности и определяющего основные компетенции, предъявляемые к специалисту. Квалифицированный педагог прежде всего обязан владеть системой психолого-педагогических и специальных знаний, методикой организации и проведения учебных занятий, использовать новые технологии в образовательном процессе, в том числе и информационные, способствовать развитию личности обучающихся. Целью и результатом профессиональной подготовки является квали-

фицированный специалист, обладающий необходимыми профессиональными компетенциями для организации развивающей образовательной среды в новых социально-экономических условиях, гибкостью и способностью к творчеству.

Современное общество отличается широким внедрением информационных технологий во все области общественной и производственной жизни. Именно поэтому актуальной проблемой современного образовательного учреждения является развитие таких качеств личности учащегося, как системное научное мышление, информационная культура, креативность, успешность и адаптируемость к новым условиям [1, с. 5].

Использование компьютерных и информационных технологий в профессиональной подготовке способствует реализации следующих дидактических принципов обучения: наглядности; доступности и открытости; сотрудничества, деятельностной направленности образования, опережающий характер образования; интеграция образовательных структур; гибкость образовательных форм обучения или программ.

Разработка и применение современного комплекса учебно-методического материала, электронных учебников, систем тестирования, моделирующих и имитационных учебных программ, использование возможностей глобальной сети Интернет при профессиональной подготовке создают основы для создания и функционирования развивающей информационно-образовательной среды вуза. Под развивающей информационно-образовательной средой мы понимаем изменение и развитие личности каждого студента в процессе обучения в образовательных учреждениях с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий.

Различные аспекты профессиональной подготовки специалистов с использованием информационных технологий рассматривались в работах А. А. Андреева, Н. В. Апатова, О. В. Бурнусова, Л. И. Долинера, А. П. Ершова, А. Ю. Кравцова, Ю. М. Корниенко, А. А. Леонтьева, И. В. Марусева, В. М. Монахова, Е. М. Разинкина, М. Ф. Роянова, Н. А. Сизинцевой, С. А. Удалова, А. В. Шелухина и др.

Реализация и функционирование развивающей информационно-образовательной среды вуза возможно при создании специальных условий подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства. Профессиональная подготовка по специальности «Технология и предпринимательство» отличается от подготовки студентов других педагогических специальностей тем, что осуществляется подготовка специалиста, ориентированного на: приобретение знаний и умений из различных областей человеческой деятельности; изучение технологии обработки традиционных и нетрадиционных материалов, изготовление из них готовых изделий; приобретение практических навыков работы с различным технологическим оборудованием, инструментами и приспособлениями [6, с. 28].

Необходимые теоретические знания и практические умения студенты получают при выполнении требований ГОС ВПО, включающего в себя: дисциплины гуманитарного и социально-экономического блока (ГСЭ); дисциплины общего

математического и естественно-научного блока (ЕН); дисциплины общепрофессионального блока (ОПД); дисциплины предметной подготовки (ДПП), в том числе и дисциплины специализации (ДС).

Возможности интеграции дисциплин блока ГСЭ, ЕН, ОПД и ДПП специальности помогла нам в создании базы для активного внедрения информационных технологий и компьютерных средств обучения в процесс профессиональной подготовки. Информационные технологии и компьютерные обучающие средства являются составной частью качественной профессиональной подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства. Внедрение современных технологий в различные отрасли народного хозяйства требует качественной профессиональной подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства по различным специализациям, осуществляющих в дальнейшем технологическую подготовку учащихся.

В Сибайском институте (филиале) Башкирского государственного университета профессиональная подготовка по специальности «Технология и предпринимательство» осуществляется по шести специализациям «Конструирование и моделирование одежды», «Декоративно-прикладное творчество», «Технология обработки пищевых продуктов и декоративно-прикладное творчество», «Горное дело», «Автодело и техническое обслуживание», «Художественная обработка материалов».

При изучении дисциплин специализации учебного плана специальности «Технология и предпринимательство» большое внимание уделяется изучению современных технологий обработки материалов, приобретению умений и совершенствованию навыков работы на новейших станках. В учебном процессе широко используются возможности информационных технологий в разработке и выполнении проектов, ориентированных на создание конкурентоспособной продукции по мировым стандартам. Программы учебных практик включают посещение и знакомство с производственным процессом современных производств различной направленности деятельности. Необходимо отметить, часть выпускников получают приглашения на работу в качестве технологов по обработке камня, инженерно-технических работников по эксплуатации и ремонту автомобильного транспорта, что подтверждает высокий уровень подготовки по специализациям.

Имитационное моделирование деталей в трехмерном изображении на практических занятиях по дисциплинам «Теория машин и механизмов», «Детали машин» позволяют наглядно представить изучаемые объекты, выделить отличительные свойства.

Дисциплины «Технологический практикум», «Народные промыслы и ремесла», «Эскизная графика», «Техническая эстетика и дизайн» помогают студентам реализовать дизайнерские умения и навыки путем создания объектов декоративно-прикладного искусства в компьютерной графике.

Будущий учитель технологии должен обладать умением точно воспроизводить с натуры форму по всем правилам реалистичного изображения, творчески преобразовывать ее, выявляя формообразующие, декоративные и иные ее качества. Данные задачи реализуются при изучении дисциплин художественно-

графического блока учебного плана специальности «Технология и предпринимательство». Для сочетания фактуры, цвета и структуры материала, представления готового изделия, сочетание форм и размеров изготавливаемого объекта используются мультимедийные средства обучения.

Пакеты прикладных компьютерных программ используются студентами специальности «Технология и предпринимательство» при выполнении творческих проектов по дисциплинам специализаций. С помощью компьютерных программ, специальных лицензионных и разработанных силами студентов, разрабатываются схемы для вышивки крестом и подбора рисунка; производится расчет калорийности пищевых продуктов; составляются сметы расходов на изготовление корпусной мебели; изготавливаются лекала изделий и т. д.

При изучении дисциплин специализации мы используем видеofilмы с демонстрацией технологического оборудования, процессов и инструментов; компьютерные программы для выполнения и изготовления деталей в трехмерном изображении; оборудование с компьютерной системой управления. Это помогает нам сформировать у студентов специальности «Технология и предпринимательство» основы технологической культуры – техническое мышление; художественно-образное представление изучаемого объекта (процесса, явления); графическую культуру, культуру рабочего места и т. д. Структура организации профессиональной подготовки студентов специальности «Технология и предпринимательство» в развивающей информационно-образовательной среде представлена в табл. 1.

В качестве основного формирующего компонента развивающей информационно-образовательной среды, на базе специальности «Технология и предпринимательство» Сибайского института (филиала) БашГУ, нами была принята творческо-технологическая лаборатория (ТТЛ), которая объединяет студентов по интересам и видам деятельности. ТТЛ осуществляет свою работу в процессе учебно-профессиональной подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства.

Функционирование ТТЛ способствует: разностороннему развитию профессионально необходимых качеств специалиста, закреплению полученных теоретических знаний и практических умений на практике, приобретению новых знаний, развитию креативности. В ТТЛ используются различные дидактические средства, ориентированные на профессионально-личностное развитие будущего учителя технологии и предпринимательства (технологии задачного, диалогового, проблемного, контекстного, модульного обучения и др.). Данная лаборатория включает в себя десять секций, в т. ч. секцию «информационные технологии в образовательной области «Технология»».

Секции ТТЛ взаимодействуют между собой, осуществляя тем самым реализацию межпредметной интеграции в профессиональной подготовке будущих учителей технологии и предпринимательства. Работа каждой секции взаимодополняет друг друга и способствует формированию компетентного специалиста. Структура профессиональной подготовки будущих учителей технологии в развивающей информационно-образовательной среде на основе ТТЛ представлена в табл. 2.

Таблица 1

Особенности профессиональной подготовки студентов специальности «Технология и предпринимательство» в развивающей информационно-образовательной среде

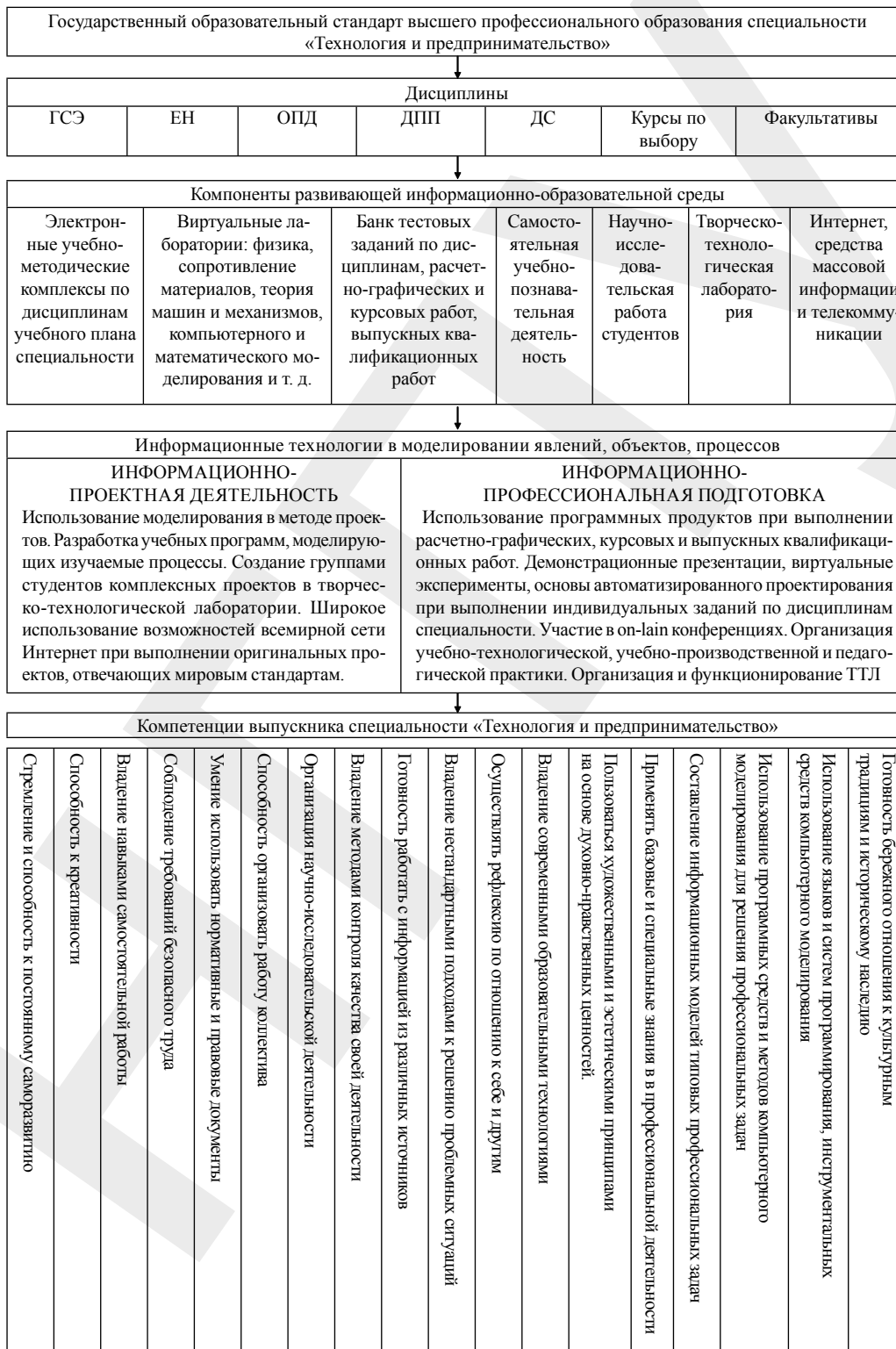


Таблица 2

Организация развивающей информационно-образовательной среды на основе творческо-технологической лаборатории

Организационно-методические вопросы		Объекты деятельности		Направления деятельности		
Методическое обеспечение	Организация деятельности	Студенты	Профессорско-преподавательский состав	Обучение	Тестирование	НИРС
Электронные учебно-методические комплексы по дисциплинам, Электронные учебники, Спецкурсы, Банк тестовых заданий, Виртуальные лаборатории, Апробация рейтинговой системы контроля знаний	Договорное сотрудничество с вузами, Организация семинаров по проблемам использования ИТ, разработка сайтов	Внедрение средств ИТ в образовательный процесс, разработка презентаций по темам	Личностно-ориентированный подход, деятельностный подход, компетентностный подход	Компьютерное сопровождение лекционных и практических занятий, организация курсов повышения квалификации	Банк заданий для промежуточного и итогового контроля знаний по различным дисциплинам	Студенческое научное общество, участие в конкурсах и выставках, организация факультативных занятий по внедрению ИТ
Творческо-технологическая лаборатория						
Консультативно-просветительская работа		Этапы		Практика		
Семинары, конференции и мастер-классы,		Сбор теоретического и практического материала, организации сайта, разработка и дизайн сайта, методическое наполнение сайта. Внедрение результатов работы студентов с ограниченным доступом		Организация творческих групп студентов по интересам, кураторство старших курсов над младшими курсами, создание банка творческих работ студентов по специализациям		
Результат						
Информационная компетентность – сбор и анализ информации, выделение главного в информационном потоке,		Развитие и апробация систем обмена учебной, учебно-научной и методической систем		Апробация компонентов развивающей информационно-образовательной среды		Создание изделий из традиционных и нетрадиционных материалов
		Выделение компьютерными средствами обучения и информационными технологиями, организация электронного документооборота		Разработка эскиза изделий из различных материалов использованием ИТ		Обработка изображений для последующего использования при изучении дисциплины специализации

Деятельность ТТЛ с использованием компьютерных средств обучения помогает анализировать материальные и информационные процессы; создавать информационные модели с последующей практической реализацией объектов деятельности. Смена слайдов, цветное оформление, звук, анимация, возможность пересмотра помогают студентам лучше овладеть теоретическим материалом, наглядно увидеть технологические процессы, инс-

трументы и оборудование, которое не всегда имеется в наличии на базе учебного заведения.

Компьютерные технологии являются средством расширения и углубления знаний в области будущей профессиональной деятельности специалиста, обеспечивают полное раскрытие его творческого потенциала, познавательных способностей, формирование научной картины мира. Использование компьютерных технологий повышает эффективность усвоения учебной информации с учетом основных принципов и закономерностей педагогического процесса. Применение информационных технологий обеспечивает полную и точную информацию об изучаемом явлении или объекте, тем самым способствует повышению качества обучения; помогает удовлетворить и в максимальной мере развить познавательные интересы студентов; повышает наглядность обучения; повышает темп изучения учебного материала; увеличивает объем самостоятельной работы на занятиях.

Профессиональная подготовка будущих учителей технологии и предпринимательства требует использования в качестве наглядных пособий огромного количества таблиц, схем, макетов, рисунков и раздаточного материала для индивидуальной работы. Компьютерные технологии, обеспечивая оптимизацию таких видов деятельности, как сбор, систематизация, хранение, поиск, обработка и представление информации, имеют большое значение в образовании и используются при изучении дисциплин учебного плана специальности «Технология и предпринимательство».

Выпускник вуза станет компетентным специалистом, если в течение всего периода обучения ведется целенаправленная работа с использованием компьютерных средств и новых информационных технологий, обеспечивается доступ к образовательным ресурсам мирового информационного пространства и выполняются общепедагогические требования [3, с. 24].

Одним из условий подготовки компетентных специалистов является лично ориентированный подход к организации учебно-воспитательного процесса. Такой подход формирует мышление будущих педагогов с учетом индивидуальных качеств, с опорой на самостоятельную учебно-познавательную деятельность, носящую творческий характер и профессиональную направленность, с применением на практических занятиях в лабораториях и в учебных мастерских информационных технологий и компьютерных средств. Это находит отражение в тематике и содержании курсовых, дипломных работ и творческих проектов, выполняемых будущими учителями технологии и предпринимательства в процессе профессиональной подготовки.

Таким образом, в образовательном процессе высшего учебного заведения создание информационно-образовательной среды на современном этапе развития педагогики является актуальным. Анализ психолого-педагогической и методической литературы, изучение ряда диссертационных работ позволяет сделать вывод о том, что применение компьютеров и информационных технологий в образовательном процессе помогают организации педагогичес-

кого процесса, открывают большие возможности для выявления и развития творческих способностей, способствуют квалифицированной подготовке будущего специалиста. Сказанное выше ведет к развитию и расширению деятельности будущего педагога в области информатики и информационных технологий; разработке действующих электронных учебников по дисциплинам, их применению непосредственно в образовательном процессе и формированию единой информационно-образовательной среды.

Использование принципов контекстного, деятельностного, личностно-ориентированного подхода в развивающей информационно-образовательной среде определяют направления, методы и формы работы со студентами в процессе их профессиональной подготовки в вузе. Сочетание указанных принципов позволяет преподавателям развивать различные виды компетенций у будущих студентов. В результате совместной работы преподавателя и студентов, включающей выполнение разных видов мыслительных операций (анализ, обобщение, сравнение, выявление закономерностей, логических связей, характерных особенностей объектов познания) у студентов формируются необходимые профессиональные компетенции.

Библиографический список

1. **Алейников, В. В.** Подготовка студентов к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / В. В. Алейников. – Брянск, 1998. – 24 с.
2. **Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 030600.** – Технология и предпринимательство [Текст]. – М., 2005. – 22 с.
3. **Давлеткиреева, Л. З.** Информационно-предметная среда как средство профессиональной подготовки будущих специалистов в университете : дис. канд. пед. наук [Текст] / Л. З. Давлеткиреева. – Магнитогорск, 2006. – 184 с.
4. **Ковалева, Е. А.** Педагогические условия формирования базовой информационно-компьютерной готовности студентов вузов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2001. – 18 с.
5. **Полат, Е. С.** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеев. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.
6. **Хотунцев, Ю. Л.** Совершенствование преподавания образовательной области «Технология» в культуросообразной школе. Материалы VI Международной конференции по проблемам технологического образования школьников «Технология 2000: Теория и практика преподавания технологии в школе (Т-2000)» [Текст] / Ю. Л. Хотунцев. – Самара, 2000. – С. 28–33.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – 2,0 см.; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для списка литературы – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! в случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

3. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК;

б) название (полностью прописными буквами);

в) имя, отчество, фамилия автора;

г) аннотация статьи (3–4 строчки), ключевые слова обязательны с переводом на английский язык;

д) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность, организация, E-mail, город. Обязательно с переводом на английский язык.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journal.nspru@mail.ru, Новосибирск

4. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

5. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

6. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в библиографический список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15.

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

For acceleration of work with authors' materials the «Siberian pedagogical journal» asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval;
- Main font size – 14;
- Font size in Bibliography – 12;
- Font – Times New Roman;
- Floppy disk with the text (MS Word or RTF document File);
- Brief items of information about the author:
 - First name, middle name, last name (completely);
 - Scientific degree and post;
 - Place of work;
 - Contact phone or the Internet address.

The disk should be checked up for computer viruses! In case of their detection the file will be deleted and the text may be rejected.

2. The payment for the publication of papers is not raised from post-graduate students.

3. The text should include the following information:

- ISBN;
- Complete title of the paper (in capital letters);
- First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
- Article summary (3–4 lines), keywords are obligatory with translation into English;

Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, journal.nspu@mail.ru, Novosibirsk

4. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ballpoint (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

5. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, **bold Italics** or bold font.

6. The list of literature at the end of each paper should be entitled «Bibliography». All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov's works [13; 14].

Or:

S. N. Petrov writes «they were facing constant problems of unfavorable community environment» [13. P. 14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N.Y.: St Vladimir's Seminary, Prague, 2001. – 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. – Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. – P. 289–306.

3) Article from journal, newspaper, magazine:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал.– 1987. – № 4. – С. 51–60.

4) Electronic resource:

Doomsday Book [Electronic resource]. – www.domesdaybook.co.uk.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

научно-практическое издание

9/2009

Ведущий редактор: С. П. Белолова
Ответственный секретарь: Н. В. Кергилова
Оператор электронной верстки: А. С. Коломин
Программисты: Е. В. Ильенко, Н. Н. Касенова
Технический секретарь: Н. П. Алексеева

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28
Тел/факс: 8 (383) 244-12-95, 244-11-55. <http://www.sp-journal.ru>
E-mail: journal.nspu@mail.ru; vabelovolov@mail.ru

Формат 70x108/16. Печать офсет. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 34,65. Уч.-изд. л. 23,79

Пописано в печать: 08.09.09. Тираж 1000 экз. Заказ № 505.
ООО «Немо Пресс». 630001, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202.
E-mail: nemo-press@mail.ru. Тел.: (383) 292-12-68, 226-40-13.