

«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

Научное периодическое издание

1/2011

Новосибирск

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

Новая редакция Перечня утверждена решением Президиума высшей аттестационной комиссии Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года №6/6

Главный редактор – В. А. Беловолов, доктор педагогических наук, профессор

Редакционно-издательская коллегия – совет:

Председатель – П. В. Лепин, доктор педагогических наук, профессор

Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Адольф, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Р. И. Айзман, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
Л. Н. Алексашикина, доктор педагогических наук, профессор, Москва
Р. М. Асадулин, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
С. П. Беловолова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
М. А. Галагузова, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург
А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
Д. А. Данилов, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Якутск
А. К. Жафяров, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск
В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск
В. П. Казначеев, доктор медицинских наук, профессор, академик РАМН, Новосибирск
Н. Э. Касаткина, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово
Т. К. Клименко, доктор педагогических наук, профессор, Чита
В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
Л. И. Лурье, доктор педагогических наук, профессор, Пермь
В. И. Матис, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск
В. С. Нургалеев, доктор психологических наук, профессор, Красноярск
Т. Н. Петрова, доктор педагогических наук, профессор, Чебоксары
С. М. Редлих, доктор педагогических наук, профессор, Новокузнецк
Г. И. Саранцев, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Саранск, Мордовия
Ю. В. Сенько, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Барнаул
А. И. Субетто, доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор, Санкт - Петербург
Ф. Ш. Терегулов, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
Л. И. Холина, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
В. Г. Храпченков, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
А. А. Чернобров, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск
В. Э. Штейнберг, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
Н. Е. Щуркова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Учредитель: ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге
Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,
теле-радиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации
Свидетельство о регистрации ПИ №77 – 16812 от 20.11.2003

Распространяется по подписке и в розницу.
Подписной индекс по каталогу «Почта России» 0 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
Ссылки на журнал при цитировании обязательны

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

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL
JOURNAL**

Scientific periodicals

1/2011

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

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

L. I. Kholina doctor of pedagogics, professor

A. A. Chernobrov doctor of philology, professor

Members:

V. A. Adolf (Krasnojarsk) doctor of pedagogics, professor

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

V. I. Matis (Barnaul) 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

F. Sh. Teregulov (Ufa) doctor of pedagogics, professor

V. E. Shteinberg (Ufa) doctor of pedagogics, 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

© Novosibirsk state pedagogical universitet, 2010.

© Siberian pedagogical journal, 2010.



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ 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: Siberian pedagogical journal

Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. j.

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



SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC PERIODICALS

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: Siberian pedagogical journal

(Russian: Сибирский педагогический журнал)

The shortened form of the name: Sib. pedagog. j.

**«The Siberian Pedagogical Journal» is distributed
by subscription and at retail.**

Subscription index in the Russpechat catalogue – 40633.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

Кузнецова Е. В.

Культурологический подход как методологическая основа преподавания курса стохастики в техническом университете.....23

В статье предлагается определение понятия «стохастическая культура», определяются функции, этапы и уровни сформированности стохастической культуры студентов технического университета.

Ключевые слова: информационное общество; культурологический подход в образовании; стохастическая культура; вероятностное мышление

Дубровина Т. С.

Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков на основе актуализации познавательных задач.....31

В статье рассматриваются педагогические основы поэтапной актуализации познавательных задач в системе профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков, а также необходимость периодизации профессиональной подготовки студентов факультета иностранных языков.

Ключевые слова: система профессиональной педагогической подготовки; этапы обучения; актуализация познавательных задач; педагогическая деятельность учителя иностранных языков

Скибицкий Э. Г., Захарова О. А.

Индивидуализация обучения математике студентов в вузе.....38

В статье рассмотрены технологические модели обучения математики в высших учебных заведениях, связанные с индивидуальным подходом при изучении математики, представлены особенности организации интерактивных технологий, их концептуальные позиции и целевые ориентации.

Ключевые слова: процесс; обучение математике; индивидуальный подход; интерактивные технологии; студент

Раздел II. Концептуальные основания философии образования

Асадуллин Р. М., Терегулов Ф. Ш.

Человек как предмет педагогики и педагогической антропологии.....49

В работе рассмотрена сущность биосоциальной природы человека в виде двухсторонне развивающейся динамичной системы. Авторы доказывают, что оптимальный ход развития образовательной сферы человечества возможен лишь при полном выявлении её истинного предмета – признания прижизненного формирования у каждого человека биосоциального органа сознания.

Ключевые слова: биологическое и социальное; внешнее и внутреннее; социальные соглашения и правила общежития; сознание и интеллект; социальные коды и каналы циркуляции информации

Кимайкин С. И.

Педагогические аспекты философии всеединства конца XIX– начала XX столетий.....64

В статье рассматриваются некоторые педагогические аспекты философии всеединства, степень разработанности проблематики у представителей русской педагогической мысли конца XIX– начала XX века и отражает особенности мировоззренческой позиции мыслителей.

Ключевые слова: конец XIX– начало XX века; русская педагогическая мысль; идеи С. Л. Франка и С. В. Соловьева; Н. Ф. Федорова и С. Н. Булгакова

Литке С. Г.

Анализ понятия «творчество» в континууме философского аспекта.....72

Философия рассматривает вопрос о сущности **творчества**, который по-разному ставился в разные эпохи. Феномен творчества раскрываем в философском аспекте через призму временного континуума: античность, средние века, возрождение, новое время, современность.

Ключевые слова: творчество в античности; человеческое творчество в средние века; художественное творчество в эпоху Возрождения; творчество как удачная комбинация существующих элементов; трансцендентальное воображение; творчество как созидательная деятельность

Раздел III. Информационные и педагогические технологии

Намаканов Б. А. Расулов М. М.

Дистантное обучение как современная концепция образования.....80

Работа посвящена актуальной проблеме – дистантным методам обучения.

Современное образование включает как методы очного обучения, так и методы заочного обучения. Наиболее актуально в настоящее время технологии дистантного образования, пригодные для получения второго высшего образования, а также для заочного образования. Учитывая актуальность приобретения дополнительных интеллектуальных навыков и необходимости успешного решения конкретных задач в производстве, работа представляет интерес как для студентов и преподавателей ВУЗов, так и для учителей колледжей и курсов дополнительного образования.

Ключевые слова: образование; дистантное обучение; современные концепции

Ломов А. С.

Дистанционная поддержка в процессе подготовки студентов высших учебных заведений.....88

В статье рассматривается сущность понятия дистанционной поддержки и раскрываются ее функции в образовательном процессе. Выявляются задачи преподавателя, использующего дистанционную поддержку в подготовке студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: дистанционная поддержка; дистанционное обучение

Дейнега С. А.

Особенности реализации проектно-модульного обучения в техническом вузе....94

В статье рассматриваются современные педагогические технологии обучения, направленные на формирование профессиональных способностей студентов технического вуза. В статье предлагается модификация проектно-модульного обучения на основе деятельностного подхода к процессу и к содержанию образования.

Ключевые слова: профессиональная инженерная мобильность; модульное обучение; метод проектов; проектно-модульное обучение

Медведев Н. В.

Фрейм как базовое понятие педагогических технологий.....102

В данной статье рассматривается история возникновения и дефиниция понятий «фрейм» и «фреймовая технология». Проведен анализ роли фреймов в организации педагогического процесса. Сформулированы утверждения о перспективности разработки фреймовых технологий для всех этапов педагогического процесса и всех структурных составляющих педагогической системы.

Ключевые слова: фрейм; фреймовая технология; фреймирование; подход; искусственный интеллект; формирование

Мокроусова О. А.

Современные интенсивные технологии в процессе обучения кандидатов в эксперты по независимой оценке рисков.....108

Ориентация на современные интенсивные технологии в процессе обучения стала одним из значимых компонентов стратегии перестройки образования в высших учебных заведениях системы МЧС России. В статье акцентируется внимание на интенсивные и интерактивные технологии активного обучения при подготовке кандидатов в эксперты по независимой оценке рисков.

Ключевые слова: активное обучение; интенсивные и интерактивные технологии обучения; независимая оценка рисков; кандидаты в эксперты

Ядрихинская Е. Е.

Педагогические особенности формирования информационной культуры у взрослых.....117

В статье рассматривается проблема формирования информационной культуры взрослых. Автор выделяет особенности работы со взрослой аудиторией, показатели сформированности информационной культуры. Особое внимание уделяется профессиональному чтению взрослых и проектированию как важнейшим факторам формирования информационной культуры.

Ключевые слова: информационная культура; образование взрослых; непрерывное образование

Тимофеева Е. В.

Технология формирования познавательной активности учащихся и студентов....121

Раскрываются понятия «познавательная активность», «технология развития познавательной активности», а также условия реализации системного, рефлексивно-деятельностного и индивидуально-творческого подходов как технологических основ развития познавательной активности учащихся и студентов. Целью данной статьи является представление новых путей решения проблемы развития познавательной активности учащихся и студентов.

Ключевые слова: познавательная активность; компоненты познавательной активности; технология развития познавательной активности; информационная среда; рефлексия; педагогическое сотрудничество

Раздел IV. Языковая культура

Оршанская Е. Г.

Модели речевого поведения учителя иностранного языка.....127

Описано содержание положительной и отрицательной моделей речевого поведения учителя иностранного языка. Дана характеристика речевой деятельности учителей, реализующих данные модели. Обоснована необходимость формирования положительной модели речевого поведения учителя.

Ключевые слова: положительная и отрицательная модели речевого поведения; учитель иностранного языка; компоненты речевой деятельности

Стёпин С. Н.

Когнитивно-концептуальные особенности мировосприятия в лирике Сергея Казнова.....134

Статья С. Н. Стёпина «Когнитивно-концептуальные особенности мировосприятия в лирике Сергея Казнова» посвящена исследованию творчества одного из представителей современной философской поэзии Мордовии Сергея Казнова. В своей лирике поэт обращается к решению проблем времени и его соотносительности с жизнью человека, взаимоотношения личности с миром природы, всесторонне рассматривает особенности нравс-

твенно-этической стороны жизни своего современника. Автор статьи приходит к выводу о том, что философская лирика Сергея Казнова является важным звеном в развитии всего современного литературного процесса в Мордовии.

Ключевые слова: философская лирика; время; природа; любовь; память; поэтико-философская концепция; поэзия; лирическое произведение; лирический герой; лирическое «я» поэта; художественная традиция; литературный процесс; эстетический идеал; поэт-философ; художественное творчество; творческая манера

Раздел V. Формирование культуры личности

Ахметова М. Н., Руденко А. Н.

Становление системы педагогической поддержки личностного роста студентов в образовательном процессе.....142

В статье рассматриваются теоретические аспекты поэтапного становления системы педагогической поддержки личностного роста студентов в образовательном процессе вуза. Предлагается версионная модель системы и фокусируется внимание на составляющих этапов моделирования.

Ключевые слова: личностный рост; педагогическая поддержка; сопровождение

Барковская С. П.

Методологические подходы к решению проблемы полилогического освоения русской духовно-музыкальной культуры будущими педагогами-музыкантами.....151

Проблема освоения русской духовно-музыкальной культуры будущими педагогами-музыкантами решается с позиций полилогического подхода, включающего идеи разных подходов – антропологического, системного, технологического, как основных и культурологического, диалогического, проблемного, уровневого как дополнительных.

Ключевые слова: русская духовно-музыкальная культура; педагог-музыкант; полилогический процесс; методологические подходы; полилогический подход; антропологический подход; системный подход; технологический подход

Раскачкина Е. В.

Ценностно-смысловые компетенции личности как интегративная категория современной педагогической теории и практики.....161

В статье анализируются ценностно-смысловые компетенции личности как интегративная категория современной педагогической теории и практики. Автор показывает, что основным аспектом формирования ценностно-смысловых компетенций является формирование социально-значимых ценностей и ценностных ориентаций студентов.

Ключевые слова: интегративная категория; педагогическая теория и практика; компетентность; ценностно-смысловые компетенции; ценности; ценностные ориентации

Раздел VI. Повышение качества современного школьного образования

Хлытина О. М.

Способы актуализации субъектной позиции старшеклассников при изучении истории.....168

Автор предлагает ответ на вопрос, как проект историко-познавательной деятельности учащихся, созданный учителем на этапе планирования процесса обучения, может быть трансформирован в реальную деятельность самого ученика, имеющую для него личностный смысл. В статье дано определение понятия «субъектная позиция», охарактеризованы методические пути её актуализации при освоении старшеклассниками методологического компонента учебного исторического познания.

Ключевые слова: школьное историческое образование; историко-познавательная деятельность; учебное историческое познание; старшая школа; субъектная позиция

Комелина В. А., Култашева Н. В.

Мониторинг качества учебно-воспитательного процесса как фактор развития успешности школы.....179

В статье представлена аналитическая программа мониторинга учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе, которая предназначена для сбора объективной информации о состоянии учебно-воспитательного процесса с целью разработки системы прогнозируемых изменений, предупреждающих развитие негативных явлений, а также уточнения состояния качества учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: мониторинг; качество учебно-воспитательного процесса; компьютерная программа мониторинга учебно-воспитательного процесса

Майер А. А.

Результативность управления социализацией детей младшего школьного возраста в образовании.....186

Представлены технология и результаты управления социализацией детей младшего школьного возраста в образовании; раскрыты особенности экспериментальной работы по внедрению модели управления социализацией в начальной школе.

Ключевые слова: результаты социализации; управление; дети младшего школьного возраста; образование

Прошина Е. Ю.

Использование Wiki-технологии в учебном процессе.....193

Данная статья посвящена общим вопросам применения в образовательном процессе Wiki-технологии, таким как место применения данной технологии, а также формы, способы и преимущества ее использования в процессе обучения.

Ключевые слова: Wiki-технология; пары сменного состава; гипертекст; учебный процесс

Яновская Н. Б., Лебедева С. Ю., Бачурина Н. А.

Задачи модернизации образования на примере ресурсного центра предпрофильной подготовки.....198

Введение в старшей школе гибкой системы профилей обучения путем кооперации с учреждениями профессионального образования. Обучение в системе «школа-вуз» определяет общую успешность обучения в техническом вузе. Ключевые функции ресурсного центра предпрофильной подготовки: информационная, координационная, образовательная, консультативная, методическая, научно-исследовательская.

Ключевые слова: ресурсный центр; профессиональная ориентация; естественнонаучные дисциплины; оценка компетенций и способностей

Раздел VII. История педагогической теории и практики

Зверев В. А., Зверева К. Е.

Начальные сельские училища в округах западной сибирии конца XIX века (по данным ревизии Б. И. Сциборского).....204

Представлен читателю важный историко-педагогический источник – «Отчет о состоянии сельских училищ в Тобольской и Томской губерниях», составленный в 1893 г. Б. И. Сциборским по итогам ревизии школьного дела в деревне Западной Сибири. Впервые публикуются фрагменты отчета, содержащие обзор начальных сельских (приходских) училищ – наиболее многочисленной тогда разновидности школ – во всех обследованных округах региона.

Ключевые слова: историко-педагогический источник; история начального образования; сельская школа; педагогическое краеведение

К. М. Локтин, В. А. Беловолов.

Формирование контингента учащихся средних специальных учебных заведений 1954–1965 гг. (на примере Западно-Сибирского региона).....217

Важнейшее значение для формирования современных концепций развития среднего специального образования в Российской Федерации является актуализация предшествующего опыта, накопленного в данной области.

Ключевые слова: среднее специальное образование; Западная Сибирь; контингент учащихся средних специальных учебных заведений; актуализация опыта; научно-технический прогресс; подготовительные курсы; объекты народного хозяйства; общественные организации; историко-педагогические исследования; высококвалифицированные специалисты

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

Обоскалов А. Г., Коптелов А. В.

Профессиональное развитие руководителей муниципальных методических служб на основе компетентностного подхода.....223

В статье рассматривается вопрос развития профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб в системе дополнительного профессионального образования. Уточняется понятие «развитие профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб» с учетом специфических особенностей их профессиональной деятельности в условиях развития современной системы образования.

Ключевые слова: руководитель муниципальной методической службы; профессиональная компетентность руководителей муниципальных методических служб; развитие профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб

Мищенко В. А.

Профессиональная мобильность выпускников вузов на примере Ханты-Мансийского автономного округа – Югра.....231

Появление понятия «профессиональная мобильность» и ее трактовка представителями разных гуманитарных наук. Актуальность изучения профессиональной мобильности в условиях кризиса. Результаты исследования формирования профессиональной мобильности студентов в вузах Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

Ключевые слова: профессиональная мобильность; мотивационный компонент; когнитивно-компетентностный компонент; самоосознание личности

Скрипова Н. Е.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования и действующая система повышения квалификации.....236

В статье рассматриваются основные направления подготовки к введению федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: разработка программы повышения квалификации учителей начальных классов; реализация совместных с образовательными учреждениями региона научно-прикладных проектов.

Ключевые слова: система повышения квалификации; начальное общее образование; федеральный государственный образовательный стандарт; научно-прикладной проект

Гамзаева М. В.

Сущность и содержание педагогического самоменеджмента.....242

Статья посвящена проблеме менеджмента образовательного учреждения. В ней представлен обзор эволюции в ходе развития управленческой теории. Автор освещает исходные положения человекоцентристского подхода. В статье рассматриваются два

уровня менеджмента: руководитель – коллектив педагогов и сотрудников; педагог – ученики. Представлена точка зрения по термину педагогический самоменеджмент.

Ключевые слова: менеджмент; педагогический самоменеджмент; человекоцентристский подход; руководитель; педагог; ученик; уровни педагогического самоменеджмента

Раздел IX. Сравнительная педагогика

Кузнецов В. К., Гребенкин Е. В.

Отправление правосудия по делам несовершеннолетних в ФРГ: баланс воспитания и права.....249

В этой статье рассматриваются уголовные дела, связанные с несовершеннолетними, закон о суде по делам несовершеннолетних, специфика правосудия в отношении несовершеннолетних и социально-педагогическая работа с несовершеннолетними правонарушителями в Германии.

Ключевые слова: несовершеннолетние правонарушители; ювенальное правосудие; амбулаторные меры воспитательного воздействия; воспитание вместо штрафов

Раздел X. Психологические исследования

Намаканов Б. А.

Нейрофизиологические и нейробиологические аспекты педагогики. Использование методов в практической педагогике.....257

Статья посвящена анализу нейрофизиологических и нейробиологических аспектов педагогики. Подробно разбираются механизмы восприятия информации на уровне структур головного мозга. Обсуждаемая тема особенно полезна при рассмотрении новых образовательных программ. Материалы, представленные в статье, основаны и на эволюционной теории, предполагающей большое сходство процессов обучения животных и человека.

Ключевые слова: практическая педагогика; нейрофизиологические и нейробиологические аспекты обучения; когнитивные процессы; процессы запоминания информации; пластичность мозга; наследственность и обучение

Л. М. Лучшева.

Влияние эмоционального выгорания и алекситимии педагогов на успешность идентификации эмоциональных состояний по голосу.....267

В статье приведено описание эксперимента, посвященного изучению влияния эмоционального выгорания педагогов и алекситимии на успешность идентификации эмоциональных состояний по голосу.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание; алекситимия; идентификация; эмоциональные состояния

Раздел XI. Коррекционная педагогика

Халилова Л. Б., Заимьян Д. Р.

Типология речезыковых нарушений у детей с недоразвитием речи (опыт психолингвистического исследования).....276

Базируясь на ключевых позициях психолингвистического подхода, авторы анализируют сложный характер взаимодействия глубинных и поверхностных структур языка, специфику их использования в речевой продукции младших школьников с недоразвитием речи. На основе полученных результатов выделяется типология речезыковых нарушений у детей данного контингента, обсуждается их психолингвистическая природа и сложноорганизованный патологический механизм.

Ключевые слова: деграмматикализация; десемантизация; глубинная синтаксическая структура; поверхностная синтаксическая структура; трансформационный субкомпонент; когнитивно-семантические операции

Нарзулаев С. Б., Петухов Н. А., Петров Е. А., Похорюков О. Ю.

Туризм как средство реабилитации детей с сенсорными нарушениями.....283

В настоящее время недостаточно полно используются возможности туризма как средства реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, в общем, и в частности с нарушением слуха. Туризм – исключительно ценное средство физического воспитания и активного отдыха человека на природе. В туристических походах люди закаляют свой организм, укрепляют здоровье, развивают выносливость, силу и другие физические качества, приобретают прикладные навыки и умения ориентирования на местности, преодоления естественных препятствий, самообслуживания и др.

Ключевые слова: туризм; реабилитация; патология слуха; координационные способности

Раздел XII. Военное профессиональное образование

Маркелова Т. В.

Заблаговременная устойчивость офицера запаса и этапы ее становления в условиях гражданских вузов.....290

Данная работа посвящена проблеме заблаговременной устойчивости офицера запаса к условиям военно-профессиональной деятельности и особенностям процесса ее становления в гражданском вузе. Методическим основанием разработки вопроса периодизации процесса становления заблаговременной устойчивости офицера запаса в ходе военной подготовки в условиях гражданского вуза являются основные положения теории ориентировочной основы действий.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание; современные социокультурные условия; модель и технология воспитания студентов

Кудышкин Е. А.

К вопросу о системе управления качеством образовательного процесса в высших военных учебных заведениях внутренних войск МВД России.....298

В настоящее время существует необходимость совершенствования системы управления качеством образовательного процесса в системе высшего военно-профессионального образования во внутренних войсках МВД России. Реализация данной задачи осуществляется путем создания системы управления качеством образовательного процесса в высших военных учебных заведениях. В статье автором рассмотрены различные подходы к построению системы управления качеством военного образования.

Ключевые слова: качество образования; система управления качеством образования; образовательный стандарт

Раздел XIII. Размышление, обсуждение

Ромашкевич А. И.

Реформа или проформа?.....307

Критика шагов образовательной реформы, компьютерное тестирование, авторский метод.

Ключевые слова: реформа; тестирование; индивидуальный коэффициент обучаемости

Правила оформления статей.....323

CONTENTS

Section I. Vocational Training

Kuznetsova E. V.

The culturological approach as the methodological basis of teaching of stochastic mathematics at a technical university.....23

In the paper the notion of stochastic culture is defined. The author presents functions, stages and levels of formation of stochastic culture at a technical university.

Keywords: information society; culturological approach to education; stochastic culture; probability style of thinking

Dubrovina T. S.

Improvement of the training system of teachers of foreign languages based on the actualization of cognitive problems.....31

The article is devoted to pedagogical basis of cognitive problems in the training system of teachers of foreign languages; the necessity of marking stages in the process of training teachers is proved.

Keywords: the teachers' training system; stages of training; actualization of cognitive problems; foreign language teacher's activity

Skibitskiy E. G., Zacharova O. A.

The individual approach of the teaching mathematics students at the higher educational establishment.....38

The technological models of studying university mathematics linked with the individual approach during the process of studying material are viewed in this article, the peculiar organizing forms of interactive technologies, their conceptual positions and principal orientation are also presented in this article.

Keywords: the process; studying mathematics; the individual approach; the interactive technologies; the student

Section II. The Conceptual Foundations of Philosophy of Education

Asadullin R. M., Teregulov F. Sh.

Man as a subject of pedagogy and pedagogical anthropology.....49

The paper considers the biosocial nature of human nature in the form of a developing two-way dynamic system. The authors argue that the best course of development of education of mankind is possible only with the full identification of its true subject – the recognition of in vivo formation of every human biosocial organ of consciousness.

Keywords: biological and social; external and internal; social conventions and rules of the hostel; the mind and intellect; social codes and channels of information circulation

Kimaykin S. I.

Pedagogical Aspects of All-unity Philosophy at the End of the Nineteenth – the Beginning of the Twentieth Century.....64

The article deals with some pedagogical aspects of all-unity philosophy and the degree of elaboration of the problem by the representatives of Russian pedagogical thought at the end of the nineteenth – the beginning of the twentieth century. The peculiarities of the thinkers' worldviews are also represented in the article.

Keywords: the end of the nineteenth – the beginning of the twentieth century; Russian pedagogical thought; the ideas of S. L. Frank and S. V. Solovyev; N. F. Fedorov and S. N. Bulgakov

Litke S. G.

Analysis of “creativity” in the continuum of philosophical aspect.....72

Philosophy is considering an entity **creativity**, differently raised at different epochs. Creative Phenomenon disclosures in philosophical aspect through the prism of time continuum: antiquity, middle ages, Renaissance, modern times, modernity.

Keywords: creativity in antiquity; human creativity in the middle ages; the Renaissance art; creativity as a successful combination of existing elements; transcendental imagination; creativity; creative activities

Section III. Information and pedagogical technologies

Namakanov B. A., Rasulov M. M.

On-learning education as a modern concept of education.....80

This article is devoted to one of actual problem of education – on-learning education and modern methods of education. The modern education is sum of traditional and non-traditional methods. Non-traditional, on-learning methods of education as very actual for additional education, for search successful desicion industrial problems and tasks, for students in different parts of state. The article is very useful for students and professors of Universities, colleges.

Keywords: education; on-learning education; modern concepts

Lomov A. S.

Distance support in education of students in university.....88

The article reveals a notion of distance support and showed it functions in education. Detected tasks of teacher in distance support.

Keywords: distance support; distance education

Deynega S. A.

Features of realization of project-modular training in technical university.....94

The article deals with modern educational technology courses aimed at the formation of professional abilities of students of technical universities. The article proposes a modification project a modular-based learning activity approach to the process and content of education.

Keywords: professional engineering mobility; modular learning; project method; design a modular training

Medvedenko N. V.

Frame as a basic definition of pedagogical technologies.....102

The origin and definition of terms «frame» and «frame technology» are described in this article. Analysis of the role of frames in the organizing of the pedagogical process is carried out. Also statements about perspective of the working out of frame technologies for all stages of the pedagogical process and all structural components of the pedagogical system have been formulated.

Keywords: frame; frame technology; framing; approach; artificial intellect; forming

Mokrousova O. A.

Modern and intensive technologies in the process of teaching of candidates who are going to become the experts in independent risk assessment.....108

The focus on modern and intensive technologies in the process of teaching became one of the important components of reorganization strategy in education of higher education institutions of the system MChS (EMERCOM) of Russia. The article focuses on intensive and interactive technologies of active teaching during training of candidates who are going to become the experts in independent risk assessment.

Keywords: active teaching, intensive and interactive technologies of teaching, independent risk assessment, candidates who are going to become experts

Yadrikhinskaya E. E.

Formation of information culture among adults.....117

The article deals with the problem of informational culture formation among adults. The author found out the stages of the process and the indexes of its formation. Professional reading as well as method of projects are considered to be the most important factor during the information culture formation.

Keywords: information culture; adult education; life-long education

Timofeeva E. V.

Technology of formation of informative activity of pupils and students.....121

In article concepts «informative activity», «technology of development of informative activity», and also conditions of realization system reveal, is reflective-dejatelnostnogo also individually-creative approaches as technological bases of development of informative activity of pupils and students. The purpose of given article is representation of new ways of a solution of a problem of development of informative activity of pupils and students.

Keywords: informative activity; components of informative activity; technology of development of informative activity; the information environment; reflection; pedagogical cooperation

Section IV. Language Culture

Orshanskaya E. G.

Models of speech behaviour of a foreign language teacher.....127

The contents of positive and negative models of speech behaviour of a foreign language teacher is described. The characteristic of speech activity of teachers who realized these models is presented. The necessity of forming of positive model of teacher's speech behaviour is substantiated.

Keywords: positive and negative models of speech behaviour; a foreign language teacher; components of speech activity

Stepin S. N.

Cognitive-conceptual peculiarities of the world perception in the lyrics of Sergei Kaznov.....134

The article of S. N. Stepin “Cognitive-conceptual peculiarities of the world perception in the lyrics of Sergei Kaznov” is devoted to the analysis of works of Sergei Kaznov – one of the representatives of modern philosophic poetry in Mordovia. In his work the Poet refers to solving the problems of time and its interrelationship with a person’s life; of relations between an individual and nature; thoroughly examines the peculiarities of moral and ethical aspect of life of his contemporary. The author of the article makes a conclusion that philosophic lyrics of Sergei Kaznov is a very important element in the development of the modern literary process in Mordovia.

Keywords: philosophic lyrics; time; nature; love; memory; poetic and philosophic concept; poetry; lyrical work; lyrical character; lyrical “I” of the poet; artistic tradition; literary process; aesthetic ideal; a poet-philosopher; creation; creative manner

Section V. Formation of Culture of the Person

Akhmetova M. N., Rudenko A. N.

Development of the system of pedagogical support of students’ personality growth in university educational process.....142

The article considers theoretical aspects of stage development of the system of pedagogical support of students’ personality growth in university educational process. The authors offer the versional model of the system and focus attention on modelling stages components.

Keywords: personality growth; pedagogical support; accompaniment

Barkovskaya S. P.

Methodological approaches to the problem polilogicheskogo development of russian spiritual- music culture of the future teacher-musician.....151

Problems of Russian spiritual and musical culture of future teachers-musicians solved positions polilogicheskogo approach, including the ideas of different approaches – anthropological, system, technological process, and as a major cultural, dialogical, problem, leveled as an extra.

Keywords: Russian spiritual-musical culture; teacher-musician polilogicheskyy process; methodological approaches; polilogicheskyy approach; that anthropological approach; system approach; the technological approach

Raskachkina E. V.

The valuable-sense competencies of a person as an integrating category of the modern pedagogical theory and practice.....161

The valuable-sense competencies of a person as an integrating category of the modern pedagogical theory and practice are analysed in the article. The author shows that the main aspect of the valuable-sense competencies' forming is the forming of the social-important values and valuable orientations of students.

Keywords: integrating category; pedagogical theory and practice; competence; valuable-sense competencies; values; valuable orientations

Section VI. Improvement of quality of modern school education

Khlytina O. M.

Actualization of the subject position of senior pupils studying history.....168

The author offers one of the so called project methods of teaching history at school. The project created by the teacher while planning the training process can be transformed into student's independent work of personal significance. The term *subject position* is introduced. The author describes the ways of actualization of this position formed in pupils studying the methodological component of historical disciplines.

Keywords: Historical school education; historical cognitive activity; education historical knowledge; senior school; subject position

Komelina V. A., Kultasheva N. V.

Monitoring of quality of educational process as a factor of development of process at school.....179

In the article is represented an analytic programme of monitoring of educational process at the comprehensive school, which is intended for collection of objective information about the condition of educational process with the aim of work out of the system of predictable changes preventing development of negative occurrences and for specification of condition of educational process.

Keywords: Monitoring; quality of educational process; the computer programme of monitoring of educational process

Mayer A. A.

The results of management children socialization in primary school education.....186

In the article results of management children socialization in primary school education are reflected. The conditions and the way of research work are described.

Keywords: the results of socialization; management; children of primary school age; education

Proshina E. J.

Wiki-technology use in educational process.....193

Given article is devoted the general questions of application in educational process Wiki-technologies, such as a place of application of the given technol.

Keywords: Wiki-technology; steams of replaceable structure; the hypertext; educational process

Yanovskaya N. B., Lebedeva S. Y., Bachurina N. A.

The tasks for educational modernization by the example of pre-profile training resource centre.....198

The overall educational success is determined by training in the “school-university” system. The definitive functions of pre-profile training resource centre are informing, co-ordination, education, consulting, methodological and research activity.

Keywords: resource centre, occupational orientation, branches of natural science, appraisal of competence and ability

Section VII. History of the Pedagogical Theory and Practice

Zverev V. A., Zvereva K. E.

Primary village colleges in districts of western siberia at the end of the XIX century (according to the examination of B. I. Stsiborsky).....204

The important source of pedagogical history – «The Report on a condition of village colleges in the Tobolsk and Tomsk provinces», which was made according to the inspection of the school business in village of Western Siberia by B. I. Stsiborsky in 1893, is represented. The fragments of the report, which contain the review of primary village (parish) colleges (the most numerous variety of schools at that time) in all examined districts of the region, are published for the first time.

Keywords: source of pedagogical history; history of primary education; village school; pedagogical local history

K. M. Loktin, V. A. Belovolov.

Molding of the contingent of the students of average special training into 1954–1965 year’s based on the example of Western Siberian region.....217

Important significance for molding of the contemporary concepts of the development of the special secondary education in the Russian Federation the updating of previous experience, accumulated in this region, appears.

Keywords: average vocational education; Western Siberia; contingent of pupils of average special educational institutions; experience actualization; scientifically - technical progress; preliminary courses; objects of a national economy; public organizations; historically - pedagogical researches; highly skilled experts

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

Oboskalov A. G., Koptelov A. V.

Professional development of municipal authority leaders based on competence approach to their further education.....223

The article deals with the problem of development of the professional competence of municipal authority in education leaders in the system of further professional education. The notion of “development of the professional competence of municipal authority in education leaders” is redefined with regard to the peculiarities of their professional activity in the conditions of modern educational system development.

Keywords: a leader of the municipal authority in education; professional competence of municipal authority in education leaders; development of the professional competence of municipal authority in education leaders

Mishchenko V. A.

Professional mobility of Universities graduates in Khanty-Mansiysk Autonomous District – Ugra.....231

The appearance of term «the professional mobility» and its understanding by different humanitarian scholars. The actuality of its studying in conditions of financial crisis. There are results of the research of students professional mobility formation in universities of the Khanty-Mansiysk Autonomous District – Ugra.

Keywords: professional mobility; motivational component; cognitive-competence component; self-awareness of a person

Skripova N. E.

The federal state educational standard of the initial general education and operating system of improvement of professional skill.....236

In article the basic directions of preparation for introduction of the federal state educational standard of the initial general education are considered: working out of the program of improvement of professional skill of teachers of initial classes; realisation joint with educational institutions of region of scientifically-applied projects

Keywords: system of improvement of professional skill; the initial general education; the federal state educational standard; scientifically – the applied project

Gamzaeva M. V.

The essence and content of teaching self-management.....242

This paper is devoted to the management of educational institutions. It provides an overview of the evolution during the development of management theory. The author highlights the fundamental tenets of the humancentric approach. The article deals with two levels of management: leader - a team of teachers and staff, teacher – the students. Presents the view on the term pedagogical self-management.

Keywords: management; teaching self-management; humancentric approach; leader; teacher; student; levels of pedagogical self-management

IX. Comparative pedagogics

Kusnetsov V. K., Grebenkin E. W.

Juvenal justis in germany: the balance of education end justice.....249

In this article examines criminal situations involving minors, the law is considered a juvenile court, the specificity of juvenile justice and social-pedagogic work with juvenile offenders in Germany.

Keywords: uvenile offenders; juvenile justice; out-patient education measures; education instead of fines

Section X. Psychological research

Namakanov B.A.

Neurophysiological and neurobiological aspects of pedagogic. Use of methods in practice.....257

The article is devoted to neurophysiological and neurobiological aspects of training. The process of training is connected with structures of brain. Results of reseach is useful for creation of University's programs. According to theory of evolution process of training for animals and human is common.

Keywords: practical training; neurophysiological and neurobiological aspects of training; cognitive processes; mechanisms of memory; plasticity of brain; hereditary of training

L. M. Luchsheva.

Effect of burnout and alexithymia educators for successful identification of emotional states on a voice.....267

The article describes an experiment dedicated to studying the influence of burnout teachers and alexithymia on the success of the identification of emotional states on a voice.

Keywords: emotional burnout; alexithymia; identification; emotional states

Section XI. Remedial pedagogy

Chalilova L. B., Zaimtsyan D. R.

The typology of speech and language infringements of children with speeches underdevelopment (experience of psycholinguistic research).....276

Being based on key positions of the psycholinguistic approach, authors prove difficult character of interaction of deep and superficial structures of language, specificity of their use in speech production of junior schoolchildren with speech underdevelopment. On the basis of the received results the typology speech and language infringements at children of the given contingent is allocated and their psycholinguistic nature and hard structured the pathological mechanism is discussed.

Keywords: degrammaticalization; desemanticalization (grammatical and semantically wrong); a deep syntactical structure; a superficial syntactical structure; a transformational sub-component; cognitive-semantic operations

Narzulaev S. B., Petukhov N. A., Petrov Y. A., Pohorukov O. J.

Tourism as a tool for rehabilitation of children with sensory disorders.....283

At present, not fully used opportunities for tourism as a means of rehabilitation for children with disabilities in general and in particular the hearing impaired. Tourism - extremely valuable tool for physical education and recreation of man on nature. In camping trips people harden your body, improve health, develop endurance, strength and other physical qualities, acquire applied skills orienteering, overcoming natural obstacles, self and others.

Keywords: tourism, rehabilitation, pathology hearing, coordination abilities

Section XII. Military Professional Education

Markelova T. V.

Formation of spiritually-moral education of students in modern socially cultural conditions.....290

The given work deals with the problem of the preliminary stability of reserve officers to the conditions of the military-professional work and to the features of its formation's process in civil high schools. The methodical foundation of this problem are the substantive provisions of the rough action's basis theory.

Keywords: preliminary stability; military-professional work; military preparation of the reserve officer; a rough basis of actions; a problem situation; the self-relation

Kydishkin E. A.

To a Question on System of Administrative Quality Education in Higher Military Educational Institutions.....298

Now there is a need for perfection of system of administrative quality education in higher military educational institutions. Realization of the given problem is carried perfect changing curricula officers. In the article the author considers ways decisional this problem.

Keywords: quality of education; system of administrative system of administrative quality education; educations standard. quality of education; system of administrative system of administrative quality education; educations standard

CONTENTS

Section XIII. **Reflections and Discussions**

Romashkevich A. I.

Reform or proforma?.....307

Criticism of steps of educational reform, Computer testing, Author's method.

Keywords: reform, computer testing, individual factor of Educability

Rules of registration of papers.....324

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378:51

Кузнецова Елена Васильевна

*Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной математики
Липецкого государственного технического университета, eva312@rambler.ru, Липецк*

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА СТОХАСТИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Kuznetsova Elena Vasilyevna

*Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associated Professor of Lipetsk State
Technical University, eva312@rambler.ru, Lipetsk*

THE CULTUROLOGICAL APPROACH AS THE METHODOLOGICAL BASIS OF TEACHING OF STOCHASTIC MATHEMATICS AT A TECHNICAL UNIVERSITY

Переход общества к новому информационному этапу развития привел к существенным изменениям в экономике, культуре, социальной сфере, что неизбежно выдвигает новые требования к системе образования, актуализирует разработку новых образовательных парадигм.

Анализ научных публикаций последних лет позволяет сделать вывод о том, что большинство исследователей видят главную цель образования в формировании человека культуры, свободной и духовной личности. При этом образование трактуется как форма трансляции культуры и реализации ее креативного потенциала, а культура – как важнейшее условие развития личности и совершенствования образовательного процесса [1].

Рассматривая стратегию модернизации высшего образования, В. А. Слостенин отмечает: «Итоговым результатом высшего образования является формирование у будущего специалиста профессиональной культуры, которая представляет собой систему общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий профессиональной деятельности. В свете сказанного профессиональное становление специалиста можно трактовать как самоопределение личности в культуре» [2]. Данный подход обуславливает, в свою очередь, определение целей, содержания, методов и форм обучения. Так А. М. Новиков предлагает раскрывать цели и содержание образования не в понятиях «знание» и «умение», а в понятиях культуры: «интеллектуальная культура», «нравственная культура», «эстетическая культура», «информационная культура», «гуманитарная культура», «техническая культура», «профессиональная культура» и т. д. [3, с. 57].

Будем рассматривать обозначенные проблемы с позиции преподавания в техническом университете вероятностных разделов математики (теория вероятностей, математическая статистика, а также их приложения), которые в ряде исследований (например, [4; 5]) принято объединять термином «стохастика» (от греч. *stochastikos* – умеющий угадывать, случайный).

Как нам представляется, появление термина «стохастика» в педагогических исследованиях отражает стремление к интеграции отдельных учебных дисциплин, изучающих применение вероятностных методов, в единый курс «наук о случайном». Причина необходимости построения единой стохастической линии в математической подготовке специалиста видится в новых требованиях, предъявляемых к его профессиональным и личностным качествам.

В условиях информационного общества с присущими ему противоречиями, изменчивостью, нестабильностью, рисками ([3; 6]), необходим более высокий уровень стохастической подготовки не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни.

Заметим, что большинство научных работ (В. Д. Селютин, Г. С. Евдокимова, С. А. Самсонова) посвящено исследованию проблем преподавания вероятностных разделов математики в педагогических вузах. Однако профессиональная подготовка современного инженера имеет ряд своих особенностей, которые обусловлены стремительной сменой поколений техники и технологий, ростом объемов информации, при которых знания быстро устаревают и теряют актуальность. В наибольшей степени это касается подготовки специалистов в области компьютерных и информационных технологий, ибо в данной сфере едва ли можно сделать достоверный прогноз развития на несколько десятилетий вперед. Отсюда следует невозможность получить запас знаний на всю жизнь, необходимость постоянно совершенствоваться в процессе профессиональной деятельности.

Изучение публикаций математиков и педагогов Б. В. Гнеденко, А. Н. Колмогорова, А. Реньи, В. Д. Селютина, Г. С. Евдокимовой, С. А. Самсоновой, философов Ю. В. Сачкова, А. А. Григоряна, Л. Е. Майстрова, Б. Н. Пятницына, Н. В. Пилипенко и др. позволяет сделать вывод о том, что идея вероятности играет важнейшую роль как в научном познании, так и в определении человеком своего места в мире, в формировании его духовной и нравственной культуры. Поэтому в условиях гуманитаризации образования задача педагога не только дать знания, сформировать умения и навыки, необходимые для решения профессиональных задач, но и раскрыть мировоззренческий потенциал и ценность стохастики, способствовать осознанию значимости вероятностных методов и идей в будущей профессиональной деятельности. Решение данной проблемы будет успешным, если целью преподавания курса стохастики будет формирование стохастической культуры студентов.

В диссертационных исследованиях [4 и 5] употребляется понятие «стохастическая культура», но, тем не менее, не приводится его четкое, развер-

нудое определение. Отмечая отсутствие строгого определения стохастической культуры, Г. С. Евдокимова пишет: «Стохастическая культура – это не только уровень сформированности знаний, умений и навыков, полученных в процессе обучения элементам стохастики, но и потребность использовать их» [4, с. 19]. Однако данное определение не учитывает методологические и мировоззренческие аспекты стохастики и поэтому не может быть признано исчерпывающим.

С. А. Самсонова приводит определение понятия «статистическая культура»: «Это мера и способ творческой самореализации специалиста в разнообразных производственных и бытовых ситуациях, которые направлены на использование статистических методов анализа и решения проблем для достижения и поддержания состояния статистической управляемости процессов и постоянного улучшения их стабильности и воспроизводимости» [5, с. 136]. В приведенном определении следует отметить ограниченность областью статистики – одного из разделов вероятностной математики, сведение культуры к умениям использовать средства статистики при решении достаточно узкого круга профессиональных задач, отсутствие методологической и мировоззренческой составляющей.

Кроме того, представленные выше определения не отражают взаимосвязи между стохастической культурой и структурой личности, что не позволяет в полной мере раскрыть гуманитарный потенциал стохастики.

Таким образом, выявляется наличие следующего противоречия. С одной стороны, в условиях динамизма и нестабильности информационного общества наблюдается усиление влияния вероятностных идей и методов в различных сферах человеческой деятельности и, как следствие, изменение требований к уровню стохастической подготовки специалиста, потребность в совершенствовании процесса преподавания курса стохастики, его гуманитаризации и ориентации на формирование культуры личности. С другой стороны – отсутствие строгого определения стохастической культуры, то есть вербального выражения сути рассматриваемого явления. Нельзя не согласиться с тем, что «если понятийное оформление явления не состоялось, то не состоялось выявление его сути, и в принципе невозможны следующие этапы продуктивного мышления, направленного на познание этого явления» [7]. Заметим, что потребность во введении новых терминов, а также в уточнении и переосмыслении уже имеющихся понятий – объективное и неизбежное следствие эволюции научных знаний [8].

Определение понятия «стохастическая культура» проведем, опираясь на результаты исследований Б. В. Гнеденко, А. Л. Жохова, А. М. Новикова, С. А. Розановой.

Во-первых, отметим, что понятие «культура» является многоплановым, в научной литературе существует множество определений культуры, каждое из которых раскрывает один или несколько ее аспектов. На философском уровне осознания проблемы, наиболее емким, на наш взгляд, является определение, предложенное В. С. Степиным, который полагает, что культура

может быть интерпретирована как сложноорганизованная система надбиологических программ человеческой жизнедеятельности. Подобно тому, как генетический код закрепляет и передает от поколения к поколению биологические программы, культура есть социокод, передающий от человека к человеку, от поколения к поколению надбиологические программы, регулирующие социальную жизнь [9]. Поэтому в широком смысле стохастическую культуру можно рассматривать как часть общечеловеческой культуры, соотношенную с существованием в объективной реальности вероятности и случая.

Рассматривая вопрос с точки зрения проектирования содержания образования, А. М. Новиков выделяет в составе культуры объективные и субъективные компоненты. К первым относятся объективные результаты человеческой деятельности: как материальные объекты, так и их отражение в формах общественного сознания (язык, мораль, наука, искусство, религия и т. д.). Ко вторым – субъективные человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности (мировоззрение, знания, умения, навыки, эмоции, мышление и т. д.). При этом образование рассматривается как развитие жизненного опыта человека, а педагогика – как наука о развитии жизненного опыта человека (обучающегося) [10]. Поэтому в психолого-педагогическом смысле стохастическая культура может быть определена как сложная система личностных и профессиональных качеств, отражающих отношение человека к присутствию случайности в мире. Не вызывает сомнения, что каждый человек обладает определенным уровнем стохастической культуры: системой, объединяющей знания, умения, навыки в области вероятностных методов и подходов; вероятностную картину мира, свободного от абсолютной власти внешних причин; вероятностный образ мышления, методологические и нравственные установки личности, позволяющие ей принимать решения и действовать в условиях неопределенности и случая. Однако для реализации идей гуманитаризации в процессе преподавания вероятностных разделов математики, выявления гуманитарного потенциала стохастики, необходимо более четкое представление о структуре стохастической культуры, наличии отдельных компонентов и взаимосвязей между ними.

Приняв положение о том, что культура пронизывает все стороны личности, за основу для построения структуры стохастической культуры возьмем иерархическую структуру личности, предложенную К. К. Платоновым [11]. Верхний этаж – направленность личности: мировоззрение, ценностные ориентации, убеждения, стремления и т. д.; второй этаж – опыт человека: знания, умения, навыки, привычки; третий этаж – высшие психические процессы: интеллект (мышление, память, внимание), воля, эмоции. Причем каждому уровню иерархической структуры личности соответствует свой вид формирования: для направленности личности – это воспитание, для опыта – обучение и для психических процессов – развитие.

Проецируя потенциал культуры на структуру личности, сформулируем определение.

Стохастическая культура – сложная система личностных и профессиональных качеств, отражающих отношение человека к присутствию случайности в мире, объединяющая

1) *мировоззренчески-ценностный компонент*, включающий интересы и ценности личности, ее мировоззрение, сформированные в процессе деятельности в условиях неопределенности и случая;

2) *стохастический опыт личности* – компонент, объединяющий два блока: информационно-знаниевый, включающий как предметные, так и методологические, мировоззренческие знания в области стохастики, и операционно-деятельностный блок, включающий различные виды умений в ситуациях, имеющих вероятностную природу;

3) развитие психических процессов, опосредованное вероятностными идеями – *компонент, включающий интеллектуальный блок (вероятностное мышление, язык и символика, рефлексия) и эмоциональный блок.*

Заметим что, как и любая схема, построенная для такого сложного явления как культура, приведенное определение является упрощением, тем не менее, оно позволяет выявить существенные компоненты культуры, которые необходимо учитывать при проектировании образовательного процесса, направленного на развитие личности, на вхождение ее в культуру. Тесная взаимосвязь между структурами личности создает основу для существования взаимовлияния между компонентами стохастической культуры. Так эмоции неразрывно связаны с ценностями и интересами личности, которые, в свою очередь, влияют на формирование мировоззрения, направляют волю и внимание, стимулируют выработку умений и повышают эффективность обучения. Обучение развивает интеллект, а уровень интеллекта обуславливает качество обучения и объем приобретаемых умений, влияет на формирование мировоззрения и системы ценностей, так как знания связаны с системой личностных ценностей, с переживаниями и эмоциями человека.

Изучение научных публикаций позволяет сделать вывод о том, что культурологический подход в образовании характеризуется единством аксиологического, деятельностного и личностно-творческого аспектов (например, [1; 10]).

Таким образом, установка на формирование стохастической культуры в процессе обучения, наличие тесной взаимосвязи между ее компонентами, которые охватывают все структуры личности, позволяет преодолеть дробление процесса образования на обучение, воспитание и развитие. Это позволяет сделать вывод о том, что *стохастическая культура осуществляет интеграционную функцию в процессе подготовки будущего специалиста.*

Далее отметим *мировоззренческую и методологическую функции.* В статье «Вероятность – на путях познания сложности» Ю. В. Сачков подчеркивает: «В чем же секрет успеха, в чем сила идеи вероятности? Ключ к пониманию вероятности – в новом видении мира, его устройства, эволюции

и познания. Это видение мира опирается на новые методы исследований, на особые способы постановки и решения исследовательских задач, на новые формы выражения знаний. Однако осмыслить существо вероятностного видения мира, раскрыть его новизну – задача далеко не из легких» [12].

В научной литературе, посвященной поискам направлений развития образования в новой социокультурной реальности, неоднократно подчеркивается особая ценность знаний. Не случайно для обозначения этой реальности наряду с термином «информационное общество» используется термин «общество знаний». Не менее актуальны компетенции, умения применять знания в жизни. Учитывая этот факт, а также возрастающую роль вероятностных идей в научной и практической деятельности современного специалиста ([12] и [13]), можно сказать, что второй компонент стохастической культуры реализует *образовательную и результирующую функции*, а формирование стохастического опыта – обучение – является ядром, главной задачей стохастической подготовки студентов технического вуза.

Развивающая функция заключается в формировании вероятностного мышления, языка, способности к рефлексии. Как известно, мышление есть опосредованное и обобщенное познание человеком предметов и явлений объективной действительности, и в зависимости от содержания и характера задач, на решение которых направлено мышление, выделяют его различные виды: техническое, художественное, математическое мышление и др. [10]. При этом каждый вид мышления имеет свои особенности в способах осуществления операций, в соотношениях чувственного и рационального. Вероятностное мышление опирается на понятия вероятности, случайности, необходимости, случайного события, случайной величины, вероятностного распределения и направлено на решение задач при принятии решений в ситуациях неопределенности и случая. Подчеркивая тот факт, что в теории вероятностей центральными являются представления о вероятностных распределениях и исследуемые объекты и процессы анализируются на основе языка распределений, Ю. В. Сачков определяет вероятностное мышление как мышление на языке вероятностных распределений: «Именно язык распределений выражает основу нового видения мира, нового образа мышления. Овладеть вероятностным стилем мышления – значит научиться мыслить на языке распределений» [12]. «Вероятностный стиль мышления придает гибкость внутренней структуре теоретических концепций, прежде всего за счет включения в нее случайности. Именно эта внутренняя гибкость делает вероятностный стиль мышления более общим, содержательным и глубоким по сравнению со способом теоретического мышления, основанным на схеме жесткой детерминации» [13].

Изучение научных публикаций, посвященных проблемам и перспективам развития общества в постиндустриальную эпоху, позволяет сделать вывод о наличии следующего противоречия. С одной стороны, человек получает больше независимости и возможностей для инициативы, а с другой – отсутствие гарантий, подверженность рискам в условиях нестабильного меняющегося мира, необходимость принимать на себя ответственность за

реализацию своих возможностей. То есть особый статус приобретает рефлексия – степень осознания человеком своих действий, самого себя, своего Я. Так в работе [10] рефлексия рассматривается как существенный показатель уровня развития интеллекта, основной механизм, опосредующий различные стороны развития личности. Поэтому развитие как способности адекватно оценивать свой уровень стохастической культуры, так и потребности в его повышении, требуют постоянного внимания в процессе преподавания вероятностных разделов математики.

Формирующая функция стохастической культуры состоит в создании условий для развития профессиональной и творческой активности, а также личностных качеств, востребованных в условиях информационного общества (Б. В. Гнеденко, Ю. В. Сачков, А. Ренан и др.). Действительно, понятие вероятности неотделимо от понятий случайности, необходимости, независимости и свободы, которые являются философскими категориями, связанными с историей культуры и глубинными пластами осознания человеком своего бытия, свободы воли и ответственности за свой выбор, свои поступки.

Выделим этапы формирования стохастической культуры.

1) *Общеразвивающий этап* – это фундаментальная часть стохастической подготовки будущего специалиста. На данном этапе в процессе изучения курсов теории вероятностей и математической статистики закладываются основы стохастической культуры. Содержание регламентируется образовательными стандартами.

2) *Этап прикладной направленности* начинается при изучении курсов, связанных с применением стохастических методов: теории случайных процессов, эконометрики, финансовой математики, математического моделирования, планирования эксперимента, систем массового обслуживания. На этом этапе актуальной является задача формирования мировоззренчески-ценностного компонента стохастической культуры, в связи с чем представляется наиболее важным показать применение стохастических методов и идей при исследовании реальных процессов и явлений, испытывающих влияние случайных факторов, акцентируя внимание на проверке адекватности построенных моделей и формулировке качественной интерпретации полученных результатов.

3) *Профессионально-ориентированный этап* нацелен на формирование такого уровня стохастической культуры специалиста, который является адекватным требованиям, необходимым для успешного решения профессиональных задач. Достижение поставленных целей осуществляется в ходе научно-исследовательской работы студентов, при выполнении курсовых и дипломных работ и состоит в приобретении опыта применения вероятностных идей при решении научных и производственных проблем.

Рассмотрим уровни сформированности стохастической культуры, выделив при этом три уровня: репродуктивный (низкий), репродуктивно-продуктивный (средний) и творческий (высокий).

К первому (репродуктивному) уровню можно отнести знание основных законов, фактов, методов вероятностных разделов математики, умение применять их в стандартных ситуациях, умение применять и анализировать стандартные стохастические модели, положительное отношение к использованию вероятностных методов при решении задач, возникающих в профессиональной деятельности.

Для второго (репродуктивно-продуктивного) уровня характерно владение не только предметными, но и межпредметными и методологическими знаниями в области стохастики, умение адаптировать стандартные модели к новым ситуациям, более глубокий анализ применимости, адекватности, эффективности вероятностных методов и моделей, способность адекватно оценивать свой уровень стохастической культуры, потребность его повышении.

Третий (творческий) уровень характеризуется наличием предметных, межпредметных, методологических, онтологических и мировоззренческих знаний, относящихся к вероятностным методам и идеям, способностью применять, изучать и разрабатывать новые методы стохастического моделирования, понимание природы вероятности, ее роли в профессиональной и повседневной деятельности, стремлением к самосовершенствованию и саморазвитию в данной сфере.

Таким образом, культурологический подход в образовании является методологической основой для личностно-ориентированных технологий. Его применение к проектированию курса стохастики в высшей школе, на наш взгляд, в наибольшей степени способствует решению проблем подготовки компетентного специалиста, реализации идей гуманитаризации образования в условиях информационного общества.

Библиографический список

1. **Галагузова, М. А.** О роли понятийно-терминологического аппарата педагогических исследований [Текст] / М. А. Галагузова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 86–91.
2. **Евдокимова, Г. С.** Теория и практика обучения стохастики при подготовке преподавателей математики в университете [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Г. С. Евдокимова. – М., 2001. – 415 с.
3. **Новиков, А. М.** Постиндустриальное образование [Текст] / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2008. – 136 с.
4. **Новиков, А. М.** Основания педагогики [Текст] / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2010. – 208 с.
5. **Платонов, К. К.** Структура и развитие личности [Текст] / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
6. **Самсонова, С. А.** Методическая система использования информационных технологий при обучении стохастики студентов университетов [Текст]: дис. д-ра пед. наук / С. А. Самсонова. – М., 2005. – 344 с.

7. **Сачков, Ю. В.** Вероятность – на путях познания сложности [Электронный ресурс] / Режим доступа // <http://ru.philosophy.kiev.ua/iphras/library/phnauk4/SACH.htm>.

8. **Сачков, Ю. В.** Информация и вероятность [Текст]/ Ю. В. Сачков. // Вопросы философии. – 1971. – № 6. – С. 45–54.

9. **Силичев, Д. А.** Социальные последствия перехода от индустриализма и модерна к постиндустриализму и постмодерну [Текст]/ Д. А. Силичев. // Вопросы философии. – 2005. – №7. – С. 3–20.

10. **Сластенин, В. А.** Стратегия модернизации высшего образования [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – №1. – С. 3–13.

11. **Степин, В. С.** Конструктивные и прогностические функции философии [Текст] / В. С. Степин // Вопросы философии. – 2009. – №1. – С. 5–10.

12. **Фролов, А. А.** Понятийность как основа единства интеграции и дифференциации научного знания [Текст] / А. А. Фролов, Ю.И. Фролова // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 5. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – С. 113–130.

13. **Хорошилова, Н. В.** Культурологический подход как методологическая основа реализации развивающей функции образования [Текст]/ Н. В. Хорошилова, // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. – 2010. – № 2 (3). – С. 14–17.

УДК 378.016:811.1

Дубровина Татьяна Сергеевна

Аспирант кафедры педагогики начального образования ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», tatyana.dubrovina@rambler.ru, Чебоксары

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА ОСНОВЕ
АКТУАЛИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ**

Dubrovina Tatyana Sergeevna

Postgraduate Student of the Chair of Primary Education at I. Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, tatyana.dubrovina@rambler.ru, Cheboksary

**IMPROVEMENT OF THE TRAINING SYSTEM OF TEACHERS
OF FOREIGN LANGUAGES BASED ON THE ACTUALIZATION
OF COGNITIVE PROBLEMS**

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. [4], Нормативно-правовые документы (Закон РФ «Об образовании» [3], Национальная доктрина образования в РФ [6] отражают необходимость совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей, в

частности, учителей иностранных языков. Анализ состояния изученности проблемы поэтапной подготовки будущих учителей в условиях высшей школы показал, что система профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка не в полной мере соответствует современным требованиям к образованию.

На наш взгляд, профессиональную подготовку будущих учителей иностранных языков возможно усовершенствовать путем поэтапной актуализации познавательных задач в процессе обучения.

Во время обучения в вузе происходит вхождение будущего специалиста в мир профессиональной компетентности: определяются общие контуры будущей профессиональной деятельности, будущие учителя овладевают соответствующими знаниями, умениями и навыками, осваивают основы профессионального мировоззрения и т. д.

Поэтапная актуализация познавательных задач на каждом этапе обучения в педагогическом вузе может способствовать развитию познавательной потребности студентов, и, следовательно, более качественному усвоению педагогических знаний. В процессе обучения студенты педагогических вузов проходят три основные стадии, или этапа. При этом прохождение этих этапов характеризуется развитием учебно-познавательной сферы деятельности студентов.

Профессиональное обучение студентов педагогического университета мы рассматриваем как поэтапную деятельность самих студентов по усвоению знаний, формированию навыков и умений действий, необходимых в будущей профессиональной педагогической деятельности. Так как профессиональная подготовка будущих учителей нацелена на подготовку будущего специалиста – субъекта педагогической деятельности, представляется возможным рассмотреть педагогическую деятельность в контексте общей теории деятельности, разработанной А. Н. Леонтьевым [4].

Вслед за А. А. Вербицким, А. Н. Леонтьевым и М. Б. Деминим, включающими в свои структуры деятельности определенные цели и задачи, и основываясь на теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [2], укажем, что *профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков – это поэтапный процесс, в ходе которого по мере «прохождения» каждого из этапов и решения в процессе обучения определенных групп познавательных задач, будущие учителя овладевают необходимыми знаниями, навыками и умениями, необходимыми им для будущей педагогической деятельности.*

На основании вышеизложенного мы считаем, что поэтапная актуализация познавательных задач в системе профессиональной подготовки будущих учителей может быть эффективным способом усовершенствования всей системы обучения студентов факультета иностранных языков педагогического вуза.

Актуализация означает активную, систематическую постановку перед студентами познавательных задач при поэтапном обучении и предполагает

постепенное, поэтапное формирование будущей педагогической деятельности студентов.

Мы полагаем, что за основу поэтапной актуализации познавательных задач в системе профессиональной подготовки можно взять уровни сформированности познавательной потребности в обучении, предложенные Н. Г. Алиевой.

По мнению Н. Г. Алиевой, существует три уровня сформированности познавательной потребности: низкий (репродуктивный), средний (частично-поисковый), высокий (творческий) [1].

Следовательно, основываясь на вышеуказанной градации, весь процесс профессиональной подготовки будущих учителей на основе актуализации познавательных задач можно условно разделить на следующие этапы:

1) подготовительный этап, который предполагает:

– постановку целей и задач профессиональной подготовки будущего учителя;

– определение специфики и возможностей различных групп познавательных задач в рамках изучения учебных предметов общепрофессиональной и специальной подготовки в педагогическом вузе;

– формирование положительной мотивации к самостоятельному овладению студентами знаниями профессионального и социокультурного характера, а также умениями и навыками самостоятельной деятельности.

2) интегрирующий этап представляет собой целенаправленную работу по формированию целевых компетенций будущих учителей, а также ориентацию внеурочной, научно-исследовательской и самостоятельной работы студентов на овладение будущей профессией, осознание ими необходимости самостоятельного овладения знаниями; отбор педагогических средств для эффективного применения познавательных задач в процессе обучения;

3) творческий этап предполагает использование студентами полученных знаний в учебно-познавательной и квазипрофессиональной деятельности и самостоятельный поиск путей решения профессиональных и практических познавательных задач, упрочение системы умений и навыков учебно-познавательной и самообразовательной деятельности, а также включает анализ сформированности ключевых компетенций учителя, коррекцию уровня профессиональной подготовки студентов на основе повторной актуализации познавательных задач в работе с теми студентами, чей уровень сформированности профессиональных навыков оказался низким.

Обращаясь к профессиональной подготовке будущих учителей, необходимо учитывать мотивационный аспект учебной деятельности, т. к. одним из основных психологических требований к организации обучения (в нашем случае организации поэтапного обучения) является формирование у обучающихся нужной мотивации.

Проблема мотивации учебной деятельности рассматривалась в теории и практике по следующим направлениям: как психологическая категория (В. Г. Асеев, В. К. Вилюнас, В. И. Ковалев, А. Н. Леонтьев, В. С. Мер-

лин, С. Л. Рубинштейн, Б. А. Сосновский); как фактор, определяющий эффективность учебной деятельности (Ю. Н. Орлов, Т. С. Савочкина); как совокупность психолого-педагогических основ формирования мотивации школьников (Л. И. Божович, А. Н. Маркова, Н. Г. Морозова); как интерес к учению (О. С. Гребенюк, М. А. Данилов, В. С. Ильин, Г. И. Щукина). Мотивация понимается нами вслед за А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, Л. И. Божович и др. как иерархизированная система мотивов.

Мы полагаем, что вся профессиональная подготовка будущих учителей может быть разделена условно на этапы, где основанием данной периодизации будет выступать *уровень развития мотивационной сферы студентов* (т. е. в нашем случае уровень развития внутренних осознанных мотивов).

Таким образом, мы предлагаем следующую периодизацию вузовской подготовки будущих учителей:

I. Процессуальный этап, который предполагает изначальное появление внутренних осознанных мотивов к обучению и дальнейшее их развитие;

II. Результативный этап, который характеризуется появлением устойчивых мотивов будущей профессиональной деятельности и профессионального развития;

III. Этап саморазвития, который является заключительным этапом профессиональной подготовки студентов и началом этапа профессиональной деятельности.

Таким образом, представив несколько периодизаций профессиональной подготовки будущих учителей, сопоставив их друг с другом, мы пришли к выводу, что в своем обучении студенты педагогических вузов проходят три основные стадии, или этапа; при этом степень подготовки студентов к практической педагогической деятельности повышается по мере прохождения каждого следующего этапа (сравним: этап фундаментальной подготовки – этап общепрофессиональной подготовки – этап подготовки по целевому назначению; подготовительный этап – интегрирующий этап – творческий этап; ориентационный этап – теоретико-методологический этап – деятельностный этап; процессуальный этап – результативный этап – саморазвитие).

В результате анализа теоретических исследований по проблеме периодизации профессионального становления личности (Н. Я. Сайгушев, О. А. Фадеева, И. В. Гарифуллина, Е. А. Рябокони, и др.) нами выделен ряд последовательных этапов профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков с учетом специфики приобретаемой специальности 031201 «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Следует отметить, что подробный анализ учебного плана по указанной специальности 031201 «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», опора на требования Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, а также учебных программ учебных дисциплин всех блоков учебного плана факультета иностранных языков ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» позволили нам предложить свою более

подробную периодизацию профессиональной подготовки будущих учителей английского и немецкого языков.

При реализации нашей модели профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков, основанной на поэтапной актуализации познавательных задач, мы создаем условия для успешного освоения знаний, умений и навыков студентами путем последовательной, т. е. поэтапной, и целенаправленной постановки перед студентами постепенно усложняющихся познавательных задач, основанных на создании проблемных ситуаций, которые раскрывают недостаточность имеющихся у студентов знаний для их решения и стимулируют студента к активному познавательному поиску.

Определяя типологию познавательных задач, характерных для каждого из предложенных этапов обучения будущих учителей иностранных языков, мы опирались на требования Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, а также учебных программ дисциплин всех блоков учебного плана факультета иностранных языков.

Так, мы предлагаем следующую типологию познавательных задач, актуальных для каждого из предложенных нами этапов профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков:

I этап – ориентационный / адаптационный (1–3 семестры)

I – 1) *первоначальная ориентация на выбранную специальность*

подготовка студентов к осознанию важности выбора будущей профессии;
– ориентирование студентов на понимание необходимости и важности приобретения знаний;

– усвоение студентами особенностей будущей профессиональной деятельности;

– усвоение студентами ценностей, норм профессиональной педагогической деятельности.

I – 2) *овладение социально-экономической базой знаний как основа становления компетентного учителя*

– овладение основами общегуманитарных и социально-экономических знаний;

– овладение системой общекультурных знаний и ценностей как основа профессиональной подготовки компетентных учителей иностранных языков.

I – 3) *теоретико-содержательная подготовка по выбранной специальности*

– глубокое изучение аспектов иностранного языка: фонетики, грамматики, лексики;

– овладение знаниями по общей и возрастной психологии как составляющая подготовки будущего учителя к обучению детей разновозрастных групп в школе.

II этап – интегрирующий (4–7 семестры)

II – 1) *интеграция социально-правовой и фундаментальной дисциплинарной подготовки по специальности*

– систематизация знаний студентов о культуре, формирование общей социальной культуры личности.

II – 2) теоретико-практическая и специальная подготовка (квазипрофессиональная деятельность, педагогический практикум)

– вооружение студентов теоретическими и практическими знаниями в области использования языков;

– постижение студентами основ межкультурной коммуникации;

– выработка потребности в общении с представителями иноязычной культуры;

– ознакомление с дидактическими и методическими принципами педагогической деятельности;

– формирование знаний психолого-педагогических аспектов обучения школьников;

– привитие навыков научной работы;

– формирование навыков творческого применения практических, практических и культуроведческих знаний;

– развитие исследовательских умений и навыков студентов через вовлечение будущих учителей в научно-исследовательскую деятельность;

– выработка потребности студентов в использовании полученных знаний, умений и навыков в будущей профессиональной деятельности.

III этап – «вхождение в профессию» (7–10 семестры)

познавательные задачи:

III – 1) начальная адаптация в самостоятельной педагогической деятельности

– формирование у студентов системы умений и навыков самостоятельной педагогической деятельности.

III – 2) практико-ориентационная методическая подготовка

– обучение студентов применению опыта работы учителей иностранных языков общеобразовательных школ;

– формирование у студентов методической готовности к преподаванию иностранного языка;

– выработка у студентов умения применять методики преподавания иноязычной культуры.

III – 3) итоговая междисциплинарная аттестация (заключение членов ГАК об уровне профессиональной готовности к самостоятельной педагогической деятельности.

– оценка уровня подготовки будущего учителя иностранного языка.

Таким образом, мы можем говорить о том, что этап профессиональной подготовки будущих учителей является одним из этапов в стадийной теории профессионального становления личности; при этом сам этап профессиональной подготовки можно также условно разделить на подэтапы по различным основаниям (по уровню сформированности познавательной потребности; по этапам освоения блоков общепедагогических и специальных дисциплин; по степени самостоятельности учения; по степени

профессиональной направленности; по уровню развития мотивационной сферы и т. п.).

В профессиональной подготовке будущих учителей иностранных языков можно проследить свою закономерность: каждый последующий этап профессиональной подготовки неразрывно связан с предыдущим. При этом, как мы полагаем, от этапа к этапу наблюдается динамика развития практической стороной овладения будущей профессиональной деятельностью учителя; что, в свою очередь, может свидетельствовать о необходимости пересмотра всей системы профессиональной подготовки будущих учителей, сделав ее неразрывной с практикой на всем этапе обучения в вузе.

Библиографический список

1. **Алиева, Н. Г.** Формирование познавательной потребности у студентов университета [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. Г. Алиева. – Челябинск, 2003. – 148 с.
2. **Гальперин, П. Я.** Введение в психологию [Текст]: учебное пособие для вузов / П. Я. Гальперин. – М. : Ростов н / Д. : Университет; Феникс, 1999. – 330 с
3. **Закон РФ «Об образовании»** от 10.07.1992 № 3266-1.
4. **Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.** Распоряжение Правительства РФ // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 4. – С. 3–31.
5. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст]/ А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
6. **Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Высшее образование сегодня.** – 2001. – № 2. – С. 2– 6
7. **Скаткин, М. Н.** Методология и методика педагогических исследований [Текст]/ М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 150 с.

УДК 378:51

Скибицкий Эдуард Григорьевич

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Сибирской академии финансов и банковского дела, skibit@yandex.ru, Новосибирск

Захарова Ольга Александровна

Аспирант кафедры педагогики и психологии Сибирской академии финансов и банковского дела, yfefelova@ya.ru, Новосибирск

**ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ
СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ**

Skibitskiy Edward Grigorievich

Doctor of in Pedagogic, professor, head of Pedagogic and psychology department of Siberian Academy of Finance and banking working, skibit@yandex.ru, Novosibirsk

Zacharova Olga Aleksandrovna

Post-graduate student Pedagogic and psychology department of Siberian Academy of Finance and banking working, yfefelova@ya.ru, Novosibirsk

**INDIVIDUAL APPROACH OF THE TEACHING
MATHEMATICS STUDENTS AT THE HIGHER EDUCATIONAL
ESTABLISHMENT**

Классическая педагогическая технология, обеспечивающая вербальную модель обучения, ориентирована, на обучение репродуктивного типа, а не на усвоение знаний и развитие интеллектуальных и личностных качеств студентов в вузе. Изучение психолого-педагогической и методической литературы показало, что в настоящее время среди исследователей возникло четкое понимание необходимости разработки таких педагогических технологий, в которых сущность педагогического процесса не будет сводиться к передаче готовых знаний, а будет вызывать стремление у студентов к самостоятельному преодолению затруднений, к собственным открытиям.

На наш взгляд, эти педагогические технологии должно отличать разумное сочетание педагогического управления с собственной инициативой студента, его самостоятельностью и активностью [2]. Поскольку педагогическая технология определяется набором содержательных и процессуальных характеристик, то средства информатизации обусловили расширение и сдвиг понятия в сторону разработки системного анализа процесса обучения. Требования к изменению педагогической технологии в высшем образовании, необходимые для подготовки конкурентоспособных специалистов, ведут к проблеме изучения индивидуальности личности студента.

Опыт авторов статьи показывает, что при разработке педагогической технологии необходимо учитывать: специфику изучаемых учебных дисциплин; индивидуально-типологические особенности учащихся; развитие

психических процессов (внимание, память, мышление и т. п.); методы и формы организации обучения; контроль знаний и умений и опыта студентов; возможность обучения на различных образовательных траекториях; уровень профессиональной компетентности педагога и др.

Качество образования, в частности и по математике в вузе, можно обеспечить только на основе технологизации педагогического процесса, в котором отрабатываются навыки рефлексивного, эмоционально-интеллектуального взаимодействия студента и педагога, что и связано с индивидуализацией обучения в вузе.

Приступая к исследованию вопроса индивидуализации обучения, необходимо определить его сущность. В литературе [1; 2 и др.] выделены две точки зрения по этому вопросу. Во-первых, это система знаний, умений и навыков, овладение которыми будет способствовать всестороннему развитию личности студента, а также приобретению им профессиональной квалификации в соответствии с потребностями общества, во-вторых, это система интеллектуальных и нравственных ценностей, усвоение которых обеспечивает всестороннее развитие личности и профессиональное становление специалиста.

На основе вышеизложенного под индивидуализацией обучения математике в вузе мы понимаем систему учета инвариативного и вариативных компонентов личности обучаемого, где инвариативный компонент: индивидуально-типологические особенности, интеллектуальные возможности студентов на всех этапах обучения математике, вариативные компоненты: математические знания и умения, информационная компетентность и профессиональные умения, связанные с математическим мышлением.

Значительный вклад в решение проблемы индивидуализации обучения в условиях классно-урочной системы сделан Я. А. Коменским, который обосновал необходимость сочетания групповой и индивидуальной учебной деятельности [12]. В отечественной педагогике начало теоретической разработки проблемы индивидуального подхода к обучающимся связано с именем К. Д. Ушинского. Он предложил выделять группы учащихся по сходству в их особенностях [19].

О необходимости изучения и учета индивидуальных особенностей личности писали другие прогрессивные деятели XIX в. В 20–30-е годы прошлого века проблема индивидуализации обучения активно решалась советскими педагогами. В те годы при обучении применялся, например, Дальтон-план или метод проектов, согласно которому обучающиеся в соответствии со своими интеллектуальными возможностями достигали обязательного или повышенного уровня содержательной информации (СУИ) и усваивали ее в индивидуальном темпе.

Различные аспекты индивидуального подхода в процессе обучения учащихся, с точки зрения повышения их познавательной активности и самостоятельности рассмотрены в работах [4; 6; 7 и др.]; способы организации

фронтальной, групповой и индивидуальной работы показаны в [13; 18 и др.]; формирование индивидуального стиля деятельности [10; 16 и др.].

Известные в современной отечественной и зарубежной педагогике формы индивидуализации можно сгруппировать следующим образом: дифференциация обучения, т. е. группировка студентов на основе их отдельных индивидуально-типологических особенностей или комплексов этих особенностей (для обучения по несколько различным учебным планам или программам); внутригрупповая индивидуализация учебной работы; прохождение учебного курса индивидуально.

И. Бэлэнел предлагает модель дифференциации обучения студентов с применением информационных технологий. При этом рассматривается дифференциация СУИ на части (по количеству материала), формы (по способу представления), ступени (по трудности) [3]. С. М. Перекальским разработана методика внутригрупповой индивидуализации обучения, которая включает групповую работу на практических занятиях и индивидуальную работу с отличниками и слабоуспевающими студентами [16]. Многими исследователями в качестве дидактического средства индивидуализации обучения рассматривается индивидуализированная целенаправленная самостоятельная учебная работа (СУР). Например,

Л. Б. Сосновская исследует эффективность СУР студентов по результатам выполнения индивидуализированных по содержанию, объему и сложности заданий, а также индивидуализированный контроль знаний и умений студентов. При этом индивидуально-типологические группы студентов она предлагает выделять по уровню сформированности продуктивно-прогностических умений СУР [15]. Аналогичные средства в работе [9] выделяет С.-Б. А. Килене.

Г. И. Китайгородская предлагает индивидуализировать задания для СУР студентов в зависимости от уровня их познавательной самостоятельности [11]. Н. М. Игошина для обеспечения целенаправленной СУР разработала учебно-дидактический комплекс, в состав которого входят задания трех уровней сложности [8].

В высшей зарубежной школе реализуются все три формы индивидуализации. Так, первая форма может быть проиллюстрирована на примере концепции американского педагога А. Эстина [18]. Он считает, что уровень усвоения СУИ студентом и развитие его личностных качеств прямо пропорциональны степени включенности студента в процесс обучения. Эмоционально-интеллектуальное взаимодействие педагога и студента определяется многообразием индивидуальных программ обучения, адаптированных к индивидуально-типологическим особенностям студентов.

В США и Европе обучение по общей программе дополняется горизонтальным (дополнительная СУИ) и вертикальным (углубление СУИ) обогащением. Широкое распространение в США получила концепция полного усвоения базового уровня в индивидуальном темпе. Примером комбинированной формы индивидуализации обучения может служить применяемая

в высшей школе англоязычных стран персонализированная система обучения, главная особенность которой состоит в направленности всего педагогического процесса на запланированный конечный результат, при этом СУР студента сопровождается письменными отчетами и выполняется в индивидуальном темпе. Другим примером является бригадно-индивидуальное обучение, в котором индивидуализация сочетается с организацией работы в малых группах, при этом СУИ разбита на программированные отдельные порции-разделы, когда каждый студент прорабатывает СУИ в своем собственном темпе.

В нашем исследовании акцент делается на второй форме индивидуализации, т. е. внутригрупповой дифференциации. При этом основным средством ее реализации признается целенаправленная СУР студентов при изучении СУИ с помощью электронного учебного пособия и решения индивидуализированных учебно-профессиональных задач.

Анализ литературных источников показал, что при индивидуализации обучения математике студентов в вузе не прослеживаются интегрирующие взаимосвязи между такими понятиями как обучаемость и обученность, обучение и воспитание, воспитание и воспитанность, знания и умения, занятия и СУР студентов. При раскрытии сущности характеризуемого объекта либо процесса педагог не всегда видит связующее звено (аналог), обуславливающее выход на заданный результат (знания, умения и опыт, ценностные ориентации). При этом допускается неоправданная скачкообразность при описании различных вариантов занятий, т. е. не всегда учитывается то, что выбор конструкции занятия зависит от степени уровня подготовленности студентов. Чрезмерное усложнение заданий для одних студентов или недооценка возможностей других, как правило, отрицательно сказывается на их отношении к обучению. Выбор конструкции занятия по математике в вузе часто не основывается на глубоком знании уровня интеллектуальных возможностей обучающихся. Отдавая предпочтение вооружению знаниями по математике студентов, педагог не всегда обращает внимание на воспитание у них организованности, ответственности и обязательности в учении.

Воспитание и развитие на занятиях по математике в вузе обеспечиваются выбором технологий, позволяющих достигать максимального воспитательного и развивающего эффекта. В. П. Беспалько приводит несколько определений «педагогическая технология», которые дополняют и уточняют друг друга: а) педагогическое мастерство; б) описание процесса формирования личности студента; в) содержательная техника реализации учебно-образовательного процесса; г) проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике [2].

М. В. Буланова – Топоркова под технологией обучения понимает способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, который представляет систему форм, методов и средств обучения и обеспечивает наиболее эффективное достижение поставленных целей [4].

Среди технологий обучения математике студентов в вузе выделяют: пассивную, активную и интерактивную. Особенности пассивной технологий или экстрактивного режима является активность обучающей среды. Это значит, что студенты усваивают СУИ из слов педагога или из текста учебного пособия, не общаются между собой и не выполняют никаких творческих заданий. Примерами такой модели на занятиях по математике в вузе могут быть традиционные формы занятия, например, лекция. Активные и интерактивные технологии предполагают стимулирование учебной деятельности и самостоятельности студентов. Такие технологии предполагают наличие творческих заданий и общение в системе «студент-педагог» как обязательных и применяются для самообразовательной деятельности студента, его самовоспитания и саморазвития.

Интерактивная модель на занятиях по математике в вузе своей целью ставит организацию комфортных условий обучения, при которых все студенты активно взаимодействуют между собой. Именно использование этой модели обучения педагогом на своих занятиях, говорит об его инновационной деятельности. Организация интерактивного обучения предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение вопросов на основании анализа обстоятельств и ситуаций, проникновение информационных потоков в сознание, вызывающих его активную деятельность. Понятно, что структура интерактивного занятия по математике будет отличаться от структуры обычного, что также требует профессионализма и опыта преподавателя, поэтому чаще в структуру занятия включаются элементы интерактивных технологий (конкретные приёмы и методы, позволяющие сделать занятие необычным и более насыщенным и интересным).

Самой общей задачей педагога в интерактивной технологии при изучении математических дисциплин является фасилитация (поддержка, облегчение), направление и помощь процессу обмена информацией, выявление многообразия точек зрения студентов, обращение к их личному опыту, поддержка активности участников, соединение теории и практики, взаимообогащение опыта, облегчение восприятия, усвоения, взаимопонимания участников процесса обучения, поощрение творчества.

Рассмотрим особенности организации интерактивных технологий, их концептуальные позиции и целевые ориентации. Интерактивная технология характеризуется следующими параметрами:

- философская основа – гуманистическая;
- методологический подход – коммуникативный;
- ведущие факторы развития – социогенные;
- вид управления педагогическим процессом – сопровождение;
- тип управления педагогическим процессом – взаимообучение;
- преобладающие методы – диалогические;
- организационные формы – любые;
- подход к студенту и характер воспитательных взаимодействий – демократический, сотрудничества.

Целевыми ориентациями при этой технологии обучения будет являться активизация индивидуальных умственных процессов обучающихся и возбуждение у них внутреннего диалога; обеспечение понимания информации, являющейся предметом обмена; индивидуализация педагогического взаимодействия; вывод обучаемого на позицию субъекта обучения. Концептуальная позиция такова, что информация должна усваиваться не в пассивном режиме, а в активном, с использованием проблемных ситуаций, интерактивных циклов. По сравнению с традиционными технологиями обучения математике, в интерактивных технологиях изменяется взаимодействие студента и педагога, его активность уступает место активности студента. Задача преподавателя состоит лишь в создании условий для инициативы студентов. В интерактивной технологии студенты выступают полноправными участниками, их опыт важен не менее чем опыт преподавателя, который не столько дает готовые знания, сколько побуждает к самостоятельному поиску. Если в традиционном обучении математике преподаватель играет роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию, то в интерактивных технологиях его роль состоит в том, чтобы помочь студенту в учебной работе, активизировать взаимонаправленные потоки информации.

В интерактивных технологиях педагог выступает в нескольких основных ролях. В каждой из них он организует взаимодействие участников с той или иной областью информационной среды. Например, в роли информатора – эксперта педагог излагает текстовый материал, демонстрирует видеоряд, отвечает на вопросы участников, отслеживает результаты процесса решения математических задач и т. д. В роли организатора – фасилитатора налаживает взаимодействие студентов с окружением (разбивает на подгруппы, побуждает их самостоятельно собирать данные, координирует выполнение заданий, подготовку мини – презентаций и т. д.). К недостаткам роли фасилитатора относятся большие затраты труда педагога при подготовке, сложность точного планирования результатов. В роли консультанта преподаватель обращается к знаниям, опыту студентов, помогает искать решения уже поставленных задач, самостоятельно ставить новые. Источником помех при интерактивном режиме может быть в различии восприятия материала по математике в вузе, из-за чего может изменяться смысл процессов кодирования и декодирования информации.

Приведем примеры некоторых форм и методов обучения математике, в рамках занятий, применяемых при индивидуализации обучения: работа в малых группах (в парах, ротационных тройках, “два, четыре, вместе”); лекции с проблемным изложением; эвристическая беседа; уроки семинары (в форме дискуссий, дебатов); конференции; деловые игры; использование средств мультимедиа (компьютерные классы); технология полноценного сотрудничества; технология моделирования или метод проектов (скорее как деятельность вне занятий).

Так как основной целью интерактивного обучения является то, что в его основу положен – принцип гуманности, то это требует пересмотра всего

содержания, а именно признание творческой природы личности каждого студента. Наличие в нем внутренней активности приводит к усвоению определенного объема соответствующих знаний, в том числе и по математике, что является главной задачей педагогического процесса. Главная цель при этом - целостное развитие личности студента.

Автором интерактивной технологии коллективной мыслительной деятельности является К. Я. Вазина [5]. В процессе исследования авторов статьи по проблеме индивидуализации обучения математике в вузе, был сделан опыт по применению этой технологии для индивидуализации обучения студентов математике в университете.

Сущность технологии индивидуальной мыслительной деятельности (ИМД) заключается именно в том, чтобы развить студента, его потребности, способности, и этим самым учить жить в окружающем мире свободно и самостоятельно. Чтобы технология могла обеспечить этот результат, в основу ее разработки положено то, что познание человеком окружающего мира происходит в процессе взаимодействия его с другими людьми, через общественные отношения, в которых и заложены все нормы, свойства, способы функционирования социума [5].

Индивидуальная мыслительная деятельность обуславливает взаимосвязь всех элементов системы «педагог – студент» путем включения личного энергозапаса каждого человека в педагогический процесс. Ведущими факторами, включающими студента в общественные отношения являются его индивидуальные потребности, способности, а также право на свободный выбор партнеров для совместной деятельности [5]. Контроль знаний в процессе обучения математике должен предполагать умение студентов в их практике. Информационная среда, входящая в структуру технологии, выступает как реальность, в которой студент находит для себя область осваиваемого опыта.

Оптимальный режим работы каналов получения знаний преподаватель организует разнообразной деятельностью студента. При этом он ориентируется не только на способности, которыми обладает студент, но и учитывает сложные структуры индивидуальной мыслительной деятельности – общение, рефлексию, понимание и т. д. Такой способ организации эмоционально-интеллектуального взаимодействия педагога и студента становится, по сути дела, особой рефлексивной организацией, которая приводит в дальнейшем к прогнозируемому результату по развитию учебной деятельности и сознания обучаемого.

Технология индивидуальной мыслительной деятельности студентов при изучении математики в вузе – непрерывный процесс управления развитием способностей человека. Она состоит из системы проблемных ситуаций, каждая из которых разделяется на четыре такта. [5]. Первый такт – ввод в проблемную ситуацию, то есть постановка проблемы, обсуждение целей, способов их достижения. Функция: актуализация противоречий (потребностей) – определение внутренних целей, способов деятельности. Второй такт – работа

по творческим направлениям. Функция: разрешение противоречий, выращивание внутренних целей (потребностей), формирование новых способов деятельности, выработка индивидуальной позиции по изучаемой проблеме. Третий такт – окончание рабочего процесса: защита, научное аргументирование индивидуальных позиций. Функция: систематизация, углубление позиций на основе сравнения их с научной точки зрения. Четвертый такт – постановка новой проблемы. Функция: определение перспективы дальнейшего процесса познания, логическое соединение изученного и непознанного, обеспечение непрерывности, системности познания.

Проектирование целей деятельности на конкретное занятие по математике в вузе осуществляется на основе проблем, определенных в исследовательском такте. Цель должна содержать главное противоречие, которое необходимо разрешить на предстоящем занятии. Преподаватель проектирует цели. Из всех зон (на познание, общение, развитие рефлексивных способностей) он выделяет одну или три главные цели для данного занятия (для того, чтобы создать условия развития каждому студенту), остальные являются сопутствующими. Студенты, в отличие от педагога, проектируют одну, максимум, две цели на одно занятие по математической дисциплине, более двух целей выделять не целесообразно, так как они выпадают из-под контроля студентов. Четко спроектированная цель позволяет преподавателю прогнозировать конкретный результат на занятиях по математике в вузе.

Средством постановки целей, выявления способа общей деятельности являются система целей и модули. На основе выдвинутой педагогом и студентами проблемы и видов модулей каждый из них называет свои личные цели при получении математических знаний. Обсуждение происходит до тех пор, пока каждый студент не определится. В ходе объявления индивидуальных целей и общего обсуждения их у студентов происходит актуализация их внутренних противоречий, сравнение, детализация, уточнение, конкретизация, систематизация собственной цели, все названные цели записываются на доске и в тетради.

Модуль можно представить следующим образом. Норма – законы, правила, инструкции по которым работает система. Свойство – способность системы, то есть главное качество, порождаемое взаимодействием объектов, результат их взаимосвязи. Показатели – подсистемы, входящие в общую систему, описанные языком конкретной науки (их маркеры). Метод – алгоритм взаимодействия объектов в системе. К каждому модулю прорабатывается система смыслов, структура, связи изучаемой системы, ее основная способность (свойство), законы, обеспечивающие функционирование системы, показатели (подсистемы и маркеры к ним), алгоритм работы с системой. Глубина описания смыслов определяется целями обучения математике в вузе. Система смыслов намечает вехи непрерывного познания, заменяет тезисы проблемных лекций. Модуль на занятиях по математике в вузе используется как средство проектирования нового содержания и как средство проектирования соединения с содержанием деятельности студентов.

Содержание модулей определяется противоречиями, выявленными в процессе исследования. Технологические предписания к постановке целей и определению способов индивидуальной мыследеятельности студентов будут таковы, что ее процесс на занятиях по математике строится от целей студента к целям преподавателя. Он в процессе обучения обязан постоянно корректировать свои цели и содержание учебной информации с учетом реальных запросов студентов. Такая организация педагогического процесса гарантирует право студентов на удовлетворение их собственных познавательных интересов.

Технологическим предписанием к составлению модулей являются то, что преподаватель при составлении любого модуля производит одну и ту же процедуру, состоящую из следующего алгоритма: определяется объективный процесс и соответствующая ему модель (система), позволяющая описать изучаемый процесс; устанавливаются научные нормы (законы: всеобщие, общие, частные правила, инструкции, по которым протекает изучаемый процесс, работает система); выявляется основное свойство изучаемой системы; выявляются подсистемы общей системы и показатели, которыми закодировано изучаемое свойство в конкретной науке; фиксируется метод, позволяющий через показатели устанавливать норму протекания изучаемого процесса; подсистемы, перечисленные в разделе «показатели», становятся последующими изучаемыми системами, то есть новыми модулями, к каждому из которых также устанавливается норма, свойство, показатели и метод; количество модулей определяется целями обучения (глубиной изучения содержания).

Способ решения проблемы определяется следующим образом. На занятиях по математике студентам предлагается (индивидуально или по творческим группам) установить логическую последовательность действий по разрешению проблемы. Если цели направлены на познание сущности учебного материала, то способ их разрешения будет состоять в следующем: определить изучаемую систему, выделить ее структуру, типы связей, законы, по которым происходит функционирование системы, выделить основные ее свойства (способности), показатели и метод. Если цели направлены на применение метода, то учебная деятельность будет строиться наоборот, «снизу» – «вверх»: изучается метод как процесс последовательных, связанных между собой действий, а затем через показатели и свойства научно обосновывается именно такая последовательность действий. Кроме того, на занятии необходимо разделить цели, поставленные перед деятельностью и цели реализованные. В связи с тем, что перед деятельностью выделяется то, что студент хочет познать, чему он хочет научиться, условно эти цели назовём «цели – потребности». Под реализованной же целью подразумеваются «цели – способности» то, что студент уже осмыслил, научился делать, что вложил в свое сознание.

Опыт работы авторов со студентами, обучающихся по предложенной технологии, показывает, что знания, полученные при применении интер-

активной технологии (ИМД), становятся более осознанными и прочными. Применение рефлексии в процессе учебной деятельности позволяет каждому студенту проявить свою индивидуальность, удовлетворить свои потребности в изучении пройденного учебного материала по математике в вузе.

Библиографический список

1. **Бабанский, Ю. К.** Педагогика [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983. – 342 с.
2. **Беспалько, В. П.** Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В. П. Беспалько. – М., 1995. – 336 с
3. **Бэлэнел, Д. И.** Компьютер как средство дифференциации обучения студентов пед.вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Д. И. Бэлэнел. – М., 1995. – 16 с.
4. **Буланова-Топоркова, М. В.** Педагогика и психология высшей школы [Текст] / М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
5. **Вазина, К. Я.** Технология коллективной мыследеятельности: Метод. рекомендации [Текст] / К. Я. Вазина. – Горький: Мысль, 1990. – 231 с.
6. **Давыдов, В. В.** Теория развивающегося обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 554 с.
7. **Загвязинский, В. И.** К вопросу о диалектике коллективного и индивидуального в учебном процессе [Текст] / В. И. Загвязинский // Учен.зап. Казанского гос. пед. ин-та. Вып 12. – Казань, 1972. – С. 25-30.
8. **Игошина, Н. М.** Индивидуализация и дифференциация обучения математике курсантов военных институтов [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / Н. М. Игошина. – Новосибирск, 2000. – 17 с.
9. **Килене, С.-Б. А.** Индивидуальный подход в учебном процессе при подготовке инженера-машиностроителя [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / С.-Б. А. Килене. – Вильнюс, 1988. – 17 с.
10. **Кирсанов, А. А.** Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема [Текст] / А. А. Кирсанов. – Казань, 1982. – 185 с.
11. **Китайгородская, Г. И.** Индивидуализация самостоятельной работы студентов индустриально-педагогических факультетов по общей физике [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / Г. И. Китайгородская. – М., 1997. – 16 с.
12. **Коменский, Я. А.** Великая дидактика [Текст] // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
13. **Мерлин, В. С.** Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения [Текст] / В. С. Мерлин, Е.А.Климов // Сов. Педагогика.–1967. – № 4. – С. 40–50.
14. **Скибицкий, Э. Г.** Педагогические условия и средства подготовки будущих менеджеров государственного и муниципального управления. [Текст]: монография / И. Ю. Скибицкая, Н. М Шмидт – Новосибирск: САФБД, 2009. – 114 с.
15. **Сосновская, Л. Б.** Педагогические аспекты организации самостоятельной работы студентов на основе принципа индивидуально-дифференцированного подхода: (на примере технического вуза) [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / Л. Б. Сосновская. – Л., 1989. – 14 с.

16. **Перекальский, С. М.** Построение учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей студентов [Текст] / С. М. Перекальский // Оптимизация педагогической работы в вузе. – Челябинск: ЧПИ, 1989. – С. 33–35.

17. **Рабунский, Е. С.** Индивидуальный подход в процессе обучения школьников (на основе их самостоятельной учебной деятельности) [Текст] / Е. С. Рабунский. – М.: Педагогика, 1975. – 182 с.

18. **Унт, И. Э.** Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст] / И. Э. Унт. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

19. **Ушинский, К. Д.** Избранные педагогические сочинения. В 2 Т. Т 1. [Текст] / К. Д. Ушинский. – М., 1974. – С. 229.

РАЗДЕЛ II

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01:130.2

Асадуллин Раиль Мирваевич

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессионального образования, ректор ГОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», rail_53@mail.ru, Уфа

Терегулов Филарет Шарифович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ГОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», terfil@yandex.ru, Уфа

ЧЕЛОВЕК КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Asadullin Rail Mirvaevich

Doctor of pedagogical sciences, professor, head of the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, the rector of «Bashkir State Pedagogical University, M. Akmulla», rail_53@mail.ru, Ufa

Teregulov Filaret Sharifovich

Doctor of pedagogical sciences, professor of pedagogy «Bashkir State Pedagogical University, M. Akmulla », terfil@yandex.ru, Ufa

MAN AS A SUBJECT OF PEDAGOGY AND PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

При рассмотрении образовательной сферы, как и любой другой отрасли научного знания, необходимо, прежде всего, разграничить понятия ее объекта и предмета. Объектом любой науки служит то, что существует как данность независимо от процесса изучения разными ее отраслями. В качестве объекта могут выступать материальные новообразования, тела, процессы, явления. Другими словами, в качестве объекта научного исследования выступают Вселенная, Земля, растительный и животный миры, человек, общество, цивилизация. При этом каждый вышеперечисленный объект может изучаться множеством наук. Так, например, человека в качестве предмета исследования изучают ученые философы, антропологи, физиологи, психологи, социологи, педагоги и т. д. Каждая наука имеет в основе свой предмет изучения. Однако это не означает, что предмет есть часть объекта и гораздо уже его. Педагогика, изучая наряду с другими науками человека, объективно выходит за пределы изучения отдельного индивида: рассматривает его в популяции людей, во взаимодействии с объективной действительностью. Очевидно, эта закономерность в принципе определяет тесную, внутренне неразрывную связь педагогики со всеми разделами научного знания. Поэтому педагогика есть интегрирующая наука.

Надо особо отметить, что предмет педагогики также существует как объективная данность до и вне самого изучения, до возникновения педагогической науки. Данный феномен существовал задолго до того, как мы начали проявлять к нему внимание, видимо, в исторически низшей фазе, существует и сегодня в несколько оформленном виде, однако должным образом он еще не осознан и не выделен. Приблизительно, феноменологично предмет педагогики обозначен как закономерности передачи опыта старшего поколения младшему. Но это определение лежит на поверхности и порождает массу других пояснений: что такое опыт, тем более, общественно-исторический, что собой представляет «передача», каковы ее механизмы, условия и т. д. Самое главное, мы до сего дня не знаем, что такое человек, от кого он произошел или возник. Видимо, надо допустить наличие разных уровней исследования: эмпирического и собственно теоретического. Мы обратимся к теоретическому уровню рассмотрения предмета педагогики.

Человек относится к числу тех необычайно сложных и разносторонних объектов, чья сущность принципиально несводима к какой-то одной реальной характеристике. Очевидно, что научное познание человека выдвинуто не только ходом общественно-исторического развития, но и самой природой педагогической деятельности. Образ человека должен быть адекватно трансформирован в педагогический процесс. Поэтому представления о человеке, его структуре, психологических механизмах поведения и развития должны пронизывать сознание и деятельность учителя и быть определяющим фактором проектирования и управления образовательным процессом.

Любопытно, что за прошедшие годы было выдвинуто множество формул человеческой жизни. Но даже в исследованиях многих педагогов трудно обнаружить знания, демонстрирующие возможность на их основе строить педагогические проекты, поскольку познавательный поиск направлен на исследования предельно абстрактных проблем, которые в основном опираются на вопрос о смысле жизни человека. Они касаются утверждения или доказательства того, что человек создан для общества или для другого человека, для будущего и т. д. И в результате обнаруживается, что человек существует для чего-то такого, что оказывается за пределами конечной и частной человеческой жизни, за пределами единственной и неповторимой человеческой личности и судьбы. Иначе говоря, человек рожден и живет «ради самой жизни», а стало быть и умирает-то человек тогда не иначе, как «ради смерти». Конечно же, педагог-практик в таких определениях находит для себя много интересного и полезного, но только не для определения содержания своей конкретной педагогической деятельности. Очевидно, что без глубоких знаний о человеке, не имея четкой концепции его сущности и развития, нет смысла вести разговор об образовательных технологиях, тем более утверждать о существовании таковых на практике.

Вместе с тем любые попытки определить и измерить человека и пути его биологической и социальной эволюции не проходят бесследно. Очевидно, что «робинзонада», господствовавшая долгое время в исследованиях чело-

века, уступает свое место системной историко-эволюционной методологии человекознания, исходным положением которой является мысль о том, что познать человека возможно, только познавая системы, в которых осуществляется его жизнь. Так рассуждая о концепции человека, один из авторитетов культурно-исторического понимания развития человека А. Г. Асмолов пишет: «Все более последовательно «коперниковское» понимание человека, ищущее ключ к разгадке феномена личности в процессах развития и функционирования социальных систем, оттесняет «птолемеевское» понимание человека, которое в поисках специфики человеческой природы замыкается в кругу внутренних переживаний человека или под поверхностью кожи индивида человека» [1, с. 67].

В концентрированном выражении эта идея получила в формуле, которую сформулировал К. Маркс: «...человек – не абстрактное, где-то вне мира ютящееся существо. Человек – это мир человека...» [8, с. 516]. Идея о том, что центром изучения человека выступает вся система его социальных отношений, несколько уводит внимание исследователей от внутренних психических переживаний и биологических проявлений, но не означает, что антропоцентрический взгляд, выраженный в формуле «познай самого себя», полностью игнорируется.

Подведем итог предыдущему теоретико-аналитическому анализу различных точек зрения и современных концепций, связанных с человеком. Что хотят выразить авторы и в то же время не могут ясно и однозначно высказаться, утверждая факты и признаки «самотворения», «самосовершенствования, самоопределения, саморазвития», – это означает, что искомого предмета ещё нет, далее, он имеет: а) индивидуальный и коллективный, б) прижизненный и межпоколенный, в) бессознательный и сознательный, г) стихийный и управляемый, д) этапный и надстраивающийся характер; напоминая различные механизмы становления (физиологические, психические, вербальные, орудийные), предполагаются некоторые биологические основания и социальные условия; уточняя потенциалы (гносеологические, коммуникативные и т. д.), призывающие учитывать факторы окружающей среды, культурное наследие и т. д. и т. п.?! Какие же стереотипы мышления не позволяют им выйти на конструктивные рассуждения?

Иначе говоря, все упомянутые позиции ученых не могут расшифровать феномен человека, а лишь констатируют сложность, неоднозначность, противоречивость внешне-внутренних взаимодействий, тем более, не объясняют и соответственно не могут охватить их диалектику. Не достает центрального феномена, интегрирующего инвариантного признака, вокруг которого строятся все рассуждения и проекции человека. Внутренние условия представляются рыхлыми, аморфными, к ним сводятся и задатки, и инстинкты, и влечения; особенности и индивидуальные различия высшей нервной деятельности; а также постепенно образующиеся взгляды и убеждения, нравственно-эстетические идеалы и отношения к духовным ценностям и т. п. Под внешними по отношению к формирующейся личности влияниями,

воздействиями и причинами понимается вся совокупность общественных и природных явлений, с которыми личность вступает во взаимодействие.

Итак, богатство и противоречивость взаимодействий большого количества внутренних компонентов (факторов) с не меньшим количеством их вовне, рассматриваемые по отдельности или в формальной группировке, не приводят к удовлетворительному решению проблемы человека, различия и единства внешнего и внутреннего. Мысль ученых и действия педагогов-практиков остановилась на полпути. Хотя явления взаимодействия внешнего–внутреннего рассматриваются в динамике, констатируются факты становления отдельных функций, объединения их в ансамбли, и в связи с этими изменениями и самоизменениями отмечаются новые феномены во взаимодействии внешнего и внутреннего, все это в совокупности должно было бы повернуть мысль ученых и практиков в рациональное русло формирования человека целостного. Но для этого как минимум необходимо определить такие простые, но в то же время универсальные свойства человека направленность на них как на цели образования позволили бы «одновременно вытащить» все звенья формирования целостного человека, как единства мотивационной когнитивной и поведенческой сфер. За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, иначе говоря, внутреннее психическое – это слепок с социального, которое может моделироваться специально благодаря образованию. Только самостоятельная и целенаправленная деятельность человека способна объединить внешнее и внутреннее, только этот принцип способен объяснить связи между явлением и сущностью, следствием и причиной, историческим и логическим, абстрактным и конкретным, материальным и идеальным, своим восприятием объяснить ассимиляцию внешних воздействий и выработку соответствующих реакций на них. В конце концов, внешнее просто так не может воздействовать на внутреннее, а внутреннее, соответственно, – проявить ответную реакцию и привести к заключению, что это и есть становление и функционирование достаточно сложного, многосоставного и иерархизированного, но объективного органа сознания как особой целостности и тотальности. Признание этого объективного факта объяснило бы все феномены человека. А простые ссылки на «личность» изначально иррациональны, так как она была введена как условное обозначение некоего социального феномена. Тем более это формально объединяющее понятие даже косвенно не могло вывести на мысль о внутреннем органе, новом, дополнительном, прижизненном, объединяющем и завершающем. Понятие «личность» в обычном употреблении столь расплывчатое и с таким трудом поддающееся определению, что едва ли найдутся двое, которые вкладывают в него один и тот же смысл.

Догадки ученых о том, что сознание – особый класс органов действия, имеются в достаточном количестве. Еще Гегель писал, что есть особый класс органов действия не по отношению к внешней действительности, а лишь по отношению к своему телу, настаивал на телесности подобных ор-

ганов, но подчеркивал своеобразие их телесности, связанное с рефлексивной способностью [3, с. 174].

К. Маркс многие явления индивидуального сознания интерпретировал как органы: «Каждое из его человеческих отношений к миру – зрение, слух, обоняние, вкус, осязание, мышление, созерцание, ощущение, хотение, деятельность, любовь, – словом, все органы его индивидуальности... существуют как общественные органы, – являются в своем предметном отношении, или в своем отношении к предмету, присвоением последнего, присвоением человеческой действительности» [7, с. 591]. Как видим, ряд психических процессов, которые ныне именуется функциями сознания, отнесены к органам.

Но и в этих, и других аргументах ученые не высказывают претензий на анатомо-морфологические основания данных органов индивидуальности, более того, утверждают, что они представляют собой общественные органы. В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов, пытаясь разобраться в огромном перечне функциональных органов, переводят речь в конкретное русло: к чему мы относим в каждом конкретном случае понятие «функциональный орган» – к индивиду, психике, сознанию, мозгу или обществу.

Идея функциональных органов имеет место в исследованиях А. Н. Леонтьева. Примечательно то, что они «функционируют так же, как и обычные морфологические постоянные органы; однако они отличаются от последних тем, что представляют собой новообразования, возникающие в процессе индивидуального (онтогенетического) развития» [5, с. 412]. И далее следуют гениальные догадки великого психолога о том, что однажды сложившись, новообразования далее функционируют как единое целое – прочно и устойчиво, что дает основание рассматривать эти прижизненно складывающиеся образования как своеобразные органы, специфические отправления которых и выступают в виде проявляющихся психических способностей или функций. Однако функциональные органы в работах А. Н. Леонтьева, несмотря на его прозорливую идентификацию последних с обычными анатомо-морфологическими органами человека, должного наполнения не получили. Он дифференцирует и разводит психические отправления соответствующих органов и их материальный субстрат. А. Н. Леонтьев отмечает, что «...одновременно с формированием высших, специфически человеческих процессов формируются и осуществляющие их функциональные органы мозга» [5, с. 540].

Констатируемые одновременность и параллельность формирований должны были, видимо, по замыслу автора, убрать редукцию психологии в физиологию, а фактически возрождают на ином уровне психофизический параллелизм. В итоге психика, по замыслу данного ученого, предстает как реальность особого рода, обладающая свойствами органа, имеющая экстрацеребральные характеристики и собственные закономерности формирования, приводимые в действие определенными интрацеребральными механизмами. Как показывает жизнь, несмотря на определенную эвристическую ценность, понятие психики или сознания как «функционального органа индивида» трудно приживается в психологии.

К возрождению понятия «функциональный орган» привлекаются и философы. Так, М. К. Мамардашвили считает, что понятие превращенной формы, введенное К. Марксом, позволяет исследовать видимые зависимости и парадоксальные эффекты внутри сложной системы, которые выступают на ее поверхности в качестве формы ее действительного существования. Как несомненный пример превращенной формы функционирования сложной системы рассматривается сознание по отношению к действительности. И надо сказать, что предлагаемая М. К. Мамардашвили идея превращенной формы в деле философского обоснования функционального органа индивида недалеко ушла от известного методологического принципа единства сознания и деятельности. «Превращенная форма существования, – пишет М. К. Мамардашвили, – есть продукт превращения внутренних отношений сложной системы, происходящего на определенном его уровне и скрывающего их фактический характер и прямую взаимосвязь косвенными выражениями. Эти последние, являясь продуктом и отложением превращенности связей системы, в то же время самостоятельно бытийствуют в ней в виде отдельного, качественного цельного явления, «предмета» наряду с другими» [6, с. 269–270].

Однако предмет сознания в превращенных формах, согласно М. К. Мамардашвили, выступает уже как квазисубстанциональные объекты, как квазипредметы, предметы-фантомы. Безусловно, ученый существенно расширил понятийную основу психики, сознания индивида, введя ряд эквивалентов: внутренняя форма видимости, внутреннее поле, внутреннее пространство, предмет-фантом, но несколько не приблизил понимание данного феномена, ибо объяснительный потенциал рассматривался с другого конца, со стороны объяснения свойств завершившегося становления системы, которые приобрели теперь как бы иные признаки: иррациональности, синкретичности, свернутости, спонтанности, инверсии и т. п. Мало заявлять задним числом, что превращенные формы не утрачивают предметности, присутствовавшей в исходных внешних формах. Очевидно, крайне необходимо изначально допустить принципиальную возможность прижизненного формирования анатомо-морфологического органа интеллекта (а не просто очень похожего на него) в мозгу, проследить действительное его становление, в котором уже не останется места для предположений квазисубстанциональности, иррациональности, фантомности и других туманных определений структуры сознания человека. И тогда в мозгу ребенка мы действительно усмотрели бы прижизненное становление специфического, именно человеческого, анатомо-морфологического органа сознания, то, как в исходном множестве нейронов прорастает дендритно-аксонная система связей, появляется мощный слой ганглиозных клеток, увязывающий образующиеся зоны в полушариях между собой и устанавливающий связи между полушариями и другими (нижними) отделами мозга.

Всё сводится к одному объективному феномену: это прижизненное формирование у каждого индивида органа сознания, программное обеспечение уровня его работы и практическое функционирование, сводящееся к решению всех жизненных задач людей. Данная объективная закономерность поз-

воляет сформулировать принцип индивидуального становления человека посредством прижизненного формирования у него органа Сознания.

На прижизненный и биосоциальный характер становления данного органа указывают многие факты: сравнение срезов коры больших полушарий мозга ребёнка в первые месяцы и годы жизни, экспериментальные данные Пенфилда, психо-социальный анализ поведения детей-маугли и т. д. К доказательствам утверждаемого можно отнести и противоположные явления: этот орган может прижизненно выйти из строя и перестать функционировать, например, в результате болезни Альцгеймера.

Следует иметь в виду и еще одно отличие предмета педагогической науки от предметов других наук: предмет нашего познания не может быть дан и представлен непосредственно в чувствах, в ощущениях. Являясь или становясь органом отражения объективной действительности, он не способен отразить собственно самого себя.

Далее, превращение исходного материального субстрата в функциональный орган растянуто во времени и скрыто под черепной коробкой. В итоге он вынужденно изучается через свои проявления, через составные части и параметры функционирования, собственно, через свою деятельность. Кроме того, орган интеллекта худо или бедно формируется у человека в процессе жизнедеятельности в любом случае – лишь бы индивид не выпал из социума. Кажущийся автоматизм становления интеллекта исключает саму постановку вопроса его формирования. Вот педагогам и не оставалось ничего другого, как только рассматривать показатели эффективности учебно-воспитательного процесса, который считался мерой успешности и качества образования, мерилom затрат энергии на достижение определенного результата и скорости этих процессов. В действительности, у нас и нет иного пути формирования и отслеживания за ходом становления сознания, ума, интеллекта как только через и посредством деятельности.

В общем, природа крупно подшутила над людьми и в частности над учеными-педагогами, спрятав предмет образования под черепную коробку. На поверхности остался лишь сам человек в целом и его активность. Как тут не вспомнить древнюю легенду о том, как Бог спрятал Тайну жизни, чтобы человек не смог её найти никогда, в него самого, потому что самое трудное – познать самого себя...

Давным-давно в незапамятные времена Бог спросил ангелов: «Где спрятать Тайну жизни?». Один ангел предложил спрятать Тайну в глубине морей. Бог сказал: «Это было бы слишком просто. Наступит день, когда они доберутся до самого глубокого океана и оплывут все моря». Тогда ангелы предложили спрятать Тайну жизни в Матери Земле. Бог сказал: «И это было бы слишком просто. Однажды они обойдут весь свет и перекопают всю Землю». После момента молчания ангелы предложили спрятать ее на вершине самой высокой горы. Бог сказал: «Наступит день, и они заберутся на все горы мира». Если Тайну жизни нельзя было спрятать ни в море, ни в Матери Земле, ни в горах, где же тогда можно ее спрятать? Может быть

на звезде? После короткого молчания Бог сказал: «Люди доберутся до 4-х частей света, до самых глубоких морей и высочайших гор и даже до звезд раньше, чем познают самих себя, поэтому Тайна жизни должна быть спрятана в них самих».

Признание этой особенности становления человека в отличие от прочих животных обладает исключительными объяснительными возможностями. Итак, по порядку. Исходные познавательные способности человека связаны, прежде всего, с органами чувств. Человеческий организм имеет экстерорецептивную систему, направленную на внешнюю среду (зрение, слух, вкус, обоняние, кожная чувствительность) и интерорецептивную систему, связанную с сигналами о внутреннем физиологическом состоянии организма. Развитие органов чувств человека является результатом, с одной стороны, эволюции органического мира, с другой – социального его развития. Надо признать, что сами по себе органы чувств человека, их познавательные способности все же ограничены и в отдельности не могут конкурировать с соответствующими органами отдельных видов животных (с нюхом собаки, со зрением сокола, ощущением магнитного поля термитами, восприятием инфракрасных лучей гремучей змеей и т. д.). Однако разрешающие (пороговые) возможности наших органов чувств развиты настолько, насколько это необходимо и достаточно, чтобы человек мог свободно ориентироваться и действовать в окружающем его, соразмерном ему макромире.

Известно высказывание А. Н. Леонтьева о том, что в отличие от животных у человека имеются не два вида опыта, а три. Первый вид опыта – врожденный, он имеет те же самые механизмы, что и у животных, однако является очень ограниченным по своему объему и функционирует не сам по себе, а в качестве предпосылки приобретения других видов опыта. Второй вид – индивидуальный опыт, надстраивающийся над врожденным опытом. Принципиально новым видом опыта, на основе которого развивается специфически человеческая психика, является социальный опыт. Он отличается от указанных выше видов опыта как по своему содержанию, так и по способу приобретения индивидом.

В данном ключе рассуждений, под врожденным опытом у человека следует понимать генетически закладываемую способность органов ощущения отражать окружающую среду. С момента рождения ребенка (с учетом возможностей смутных ощущений в утробе матери в последние месяцы беременности) и началом функционирования указанных рецепторов в предметно оформленном объективном мире в его мозгу появляется некий образ окружающей среды – первое и исходное новообразование. Этот образ есть совокупный результат работы рецепторов, механизм отражения запускается врожденным ориентировочным рефлексом, и возникновение его в мозгу человека трудно объяснить известным принципом интериоризации. Функцию интериоризации выполняет физиология. Данное новообразование и соответствующий опыт его формирования нельзя считать врожденным в строгом смысле слова (образ окружающей среды будет изоморфным той

конкретной обстановке, в которой протекает жизнь ребенка), однако органы и механизмы их функционирования генетически детерминированы. В этой связи условно врожденным можно считать лишь опыт функционирования самих рецепторов.

Итак, механизмы первого новообразования связаны с физиологическими законами функционирования органов рецепции и проявляют на поверхности лишь стимулы среды и ответные реакции организма. В образовательной сфере бихевиористические теории преуспели в выявлении связей между стимулами и ответными реакциями, в определении тех стимулов, при которых можно получить заданную реакцию, и, наоборот, в предсказании характера реакции по известным стимулам. Но беда в том, что происходит неправильное смещение понятий: объективно увязывая воздействия внешней среды на организм с его поведением, объяснительную схему «стимул – реакция» переносят на выработку уже второго новообразования – образа (плана) индивидуальных действий в данном предметном мире, в основе которого лежит уже психология. И теория вне пределов своих ограничений терпит крах. Однако первое новообразование в составе второго вновь и вновь дает о себе знать, в итоге происходит реанимация теорий в виде необихевиоризма, гештальт-психологии и т. п.

Надо сказать, что относительно появления первого новообразования дело обстоит достаточно ясно: налицо биологически наследуемые морфологические органы отражения окружающей среды, имеются также генетически детерминированные физиологические механизмы их функционирования, а в итоге как продукт совокупной деятельности данных органов в мозгу человека появляется образ отражаемого мира в виде некоторого структурного мозгового новообразования.

Особо отметим, что параллельное функционирование нескольких социальных кодов со взаимными переходами и вставками друг в друга образует сложный узор познавательной деятельности. Начиная с чувственного познания и заполнения соответствующим чувственным образом отдельных ячеек, появляется некая новая модель – так называемая концептуальная модель предметной области. Непосредственным объектом моделирования здесь становится уже не сама предметная область, а знания об этой предметной области, рассматриваемые как целостное структурированное образование. Подобная процедура может привести к тому, что прежде слитый поток всех чувственных ощущений теперь дифференцируется на два уровня: явления и сущности, или предметный и концептуальный. Различение уровня явления, предметов и уровня концептуального, сущностного представления предметов составляет характерную черту интеллектуального поведения. Индивид благодаря отражению в своем сознании собственной деятельности рассматривает, оценивает и планирует свою деятельность с учетом потребностей, интересов, условий, наличия множества точек зрения. Поэтому возникающий идеальный образ деятельности фактически образует внутренний план, аналогичный внешнему плану. Нечто подобное в свое вре-

мя говорил Н. А. Бернштейн: «Иными словами, есть немалые основания полагать, что в верховном моторном центре мозга (очень возможно, что это есть кора полушарий) локализационно отображено не что иное, как какая-то проекция самого внешнего пространства в том виде, в каком оно моторно дано субъекту. Эта проекция, по всему предыдущему, должна быть конгруэнтной с внешним пространством, но конгруэнтной только топологически, а совсем не метрически». Далее, «надо только оговориться, что топологические свойства проекции пространства в центральной нервной системе могут на поверку оказаться очень неожиданными и странными: не следует увидеть в головном мозгу что-либо вроде фотографического снимка пространства, хотя бы и очень деформированного. Самый же факт наличия в верховном отделе центральной нервной системы проекции именно пространства, а не мышц и не сочленений, представляется мне сейчас более вероятным, чем что бы то ни было другое» [2, с. 70]. И здесь уместно, вспомнить исследования А. Н. Леонтьева, также доказывающие, что между внешней предметной деятельностью и внутренней психической деятельностью существует общность строения и функциональная связь, выражающаяся во взаимопереходах и взаимопревращениях.

Надо особо отметить, что с появлением внутреннего плана существенно видоизменяется предназначение внешнего плана, и при использовании его в образовательном процессе он приобретает дополнительную функцию. Если в самом начале внешний план служил чувственному познанию и осуществляемые в нем ориентировочные действия позволяли вскрывать отдельные стороны объективной действительности, то с возникновением внутреннего плана и внутренней активности последняя в своем развитии с необходимостью стремится вырваться наружу и продолжить поиск недостающих своих звеньев, элементов, средств во внешнем плане. Выход внутренней активности во внешний план, или экстерииоризация, может происходить в целях уяснения, уточнения логики той или иной деятельности, представленной в образе, фиксации и последовательного разрешения складывающихся проблемных ситуаций и просто для довооружения вновь образуемого интеллектуального органа средствами эффективного мышления и оптимизации его работы. Тем самым внешний план в образовательном процессе начинает играть исключительную роль, выступает не только в качестве источника живого созерцания окружающей среды, но и дополнительной арены, внешней опоры (и регулятора) внутренних действий.

Да и интеллект возникает, следовательно, впервые там, где не только деятельность дифференцируется на две фазы – фазу подготовки и фазу осуществления (А. Н. Леонтьев), но и там, где возникает двухуровневая ориентировка в деятельности: на уровне явления и на уровне сущности объективной действительности. Существенным признаком двухфазной и двухуровневой деятельности является то, что новые условия вызывают у человека уже не просто ориентировочно-пробные действия, но пробы различных прежде выработавшихся способов.

В этой связи, видимо, в самой жизнедеятельности, а также в систематическом обучении следует формально различать наличие двух компонентов: один из них – исходный компонент жизни и обучения – эмпирический, так называемый информационный, составляет фундамент развития человека, благодаря биологически наследуемым органам чувств множит в мозге человека сенсорные слепки и впечатления от объективной действительности. Здесь первоначальный рабочий принцип один: чем разнообразнее и больше слепков действительности – тем лучше для последующего стихийного, более или менее организованного их обобщения. Поэтому начальный период развития ребенка ярко и явно характеризуется получением и накоплением образов окружающей среды. Все системы дошкольного воспитания в своих усилиях так или иначе ориентированы на закладку такого фундамента развития ребенка. Второй компонент жизни и обучения – логический, теоретический – направлен на возведение уже надстройки над исходной эмпирической основой, на формирование обобщенного каркаса действительности и себя в ней. В самой жизни упомянутая логическая обработка разрозненных образов окружающей среды происходит стихийно и проявляется в виде эмпирического обобщения. В обучении, несмотря на формально организованные занятия учащихся, при невладении нервом образовательного процесса чаще всего имеет место тривиальное продолжение предыдущей ситуации. Разговоры о теоретическом обобщении и целенаправленном образовании вне контекста формирования вышеотмеченного органа интеллекта беспредметны и неконструктивны.

Из объективного понимания образования человека как прижизненного объединения двух программ наследственности, передающихся из поколения в поколение, также сложно определение истинного смысла жизни человека. Несмотря на огромный разброс и богатство проявлений, человеческая жизнь реализует, в конце концов, одну сущность, один смысл. Но этот смысл и сущность человека раскрываются, как нам представляется, при рассмотрении его в контексте человечества и образовательного процесса как поступательного от поколения к поколению развития жизни – передачи и преумножения двух одновременно идущих программ наследования.

В передаче первой наследственной программы мы все явно и достаточно активно участвуем. Получив жизнь от родителей, мы ее продлеваем в своих детях. С огромной очевидностью в наших детях мы наблюдаем свое продолжение в телесно-биологическом отношении, свое продление и далее бессмертие. Однако, родив детей и некоторое время помогая им встать на ноги, продолжаем вопрошать, в чем же смысл последующего продолжения нашей жизни и почему мы печалимся по поводу своей предстоящей смерти?

Современный французский эколог Альбер Жакар, перекидывая мостик от бактерий к человеку, отмечает, что смерть – относительно недавнее изобретение природы, появившееся как следствие борьбы против... смерти. «Бактерия не может знать, что такое смерть, ведь она просто делится на две, четыре части. Смерть для нее не существует. Понятие «смерть» появилось

тогда, когда двое соединились, чтобы произвести на свет третьего. Потому что этот третий – это и не первый, и не второй, не тот и не другой. Это новое существо. Мы себе позволяем роскошь делать что-то новое. А когда делаешь что-то новое, надо освобождать для него место. Итак, смерть – результат наличия полов. Получается парадокс: рожая детей, люди стремятся бороться со смертью, а ведь потому, что мы рожаем детей, мы неизбежно смертны» [4, с. 90].

Поэтому природа позаботилась о том, что вечное движение жизни возможно, замкнув ее в круг. Эта же природа позаботилась о том, чтобы жизнь продолжалась вечно, чтобы каждый индивидуально нес бремя жизни, насадив всем живым существам чувство опасности. Для живых существ чувство опасности есть напоминание о возможной гибели. Страх смерти позволяет им выжить. А если бы знание о смерти не было бы намертво вбито в гены, то все живое на земле погибло бы, перестав страшиться любых опасностей. Чувство опасности в подсознании животного и человека адекватно страху смерти. Но у человека это чувство значительно осложнено приобретенными в процессе жизни культурными навыками, опытом абстрактного мышления, развитием интуиции. Человек способен воспринимать не только прямую, непосредственную угрозу жизни, но и косвенную, отдаленную, выраженную в любой воспринимаемой им коммуникационной системе. В итоге проблема смерти индивида превращается в проблему смерти и выживаемости человечества. Наличие смерти превращает жизнь в нечто серьезное, ответственное, в срочное обязательство, срок выполнения которого может истечь в любой момент.

Коснувшись закономерности биологического наследования, следует приоткрыть завесу над истоками второй социальной составляющей. Дело в том, что с образованием частично или полностью изолированных групп естественный отбор вступил в новую стадию. Вместо того чтобы действовать только на отдельные особи, он начал влиять на группы, давая одним возможность распространяться, другим группам гаснуть и в конечном итоге отмирать. Повсюду, где группы организмов соревнуются за пищу, пространство, свет или за что-либо иное, важное для выживания и размножения, межгрупповой отбор выходит на первое место по сравнению с отбором между особями в пределах групп. Это обстоятельство имело очень важные последствия. Невозможно было оценивать индивид исключительно по его способности давать потомство и передавать гены последующему поколению; гораздо более важным стало являться то, что дает индивид для выживания и способности соревноваться всей группе. Так на авансцену выходит познавательный компонент и социальное наследование.

Тело человека, несмотря на индивидуально преходящий и бранный характер, также имеет большую историю, и коллективный его возраст не поддается измерению. В этом контексте имеет смысл напомнить, что биологическое тело человечества и тело конкретного индивида едины и совпадают. Оно коллективное достижение и является предметом совместного коллективного владения, вобрало в себя все достижения предыдущих поколений,

а тело современного человека, таким образом, содержит и несет в себе всю предысторию телесной организации человечества.

Собственно новая история человечества усилиями многих последующих поколений отразилась и копилась вне тела человека в социальной сфере в виде второй наследственной программы. Скажем по аналогии – в социальном теле человечества.

Вот это очередное, циклически наступающее от индивида к индивиду осознание необходимости объединения двух наследственных программ человечества как целостности и тотальности может считаться самой высшей точкой развития человечества на каждом временном отрезке. Попытка найти обособленное индивидуальное «Я» вне контекста человечества, вне отмеченных двух его программ наследования никак не удастся. «Я» есть только воплощение и некоторое наращение, очередное кольцо в срезе дерева жизни. В цепи общественной жизни «Я» становятся последовательно преходящими точками актуализации всей сущности человечества, ибо человеческое общество эффективно развивается только посредством своих членов.

Человеческая целостность состоит из объединения бессознательной и сознательной личности. Бессознательное исходно правильно определяет-ся как коллективное бессознательное, оно есть психическая жизнь наших предков. Его центр необходимо лежит вне индивида и является фактически центрирующим данную группу людей, человеческую популяцию, есть «Мы». В каждом индивиде имеется лишь образ данного «Мы». Индивидуальное «Я» на данном этапе выглядит совместно-разделенной частью «Мы», и в этих частях «Я» нет ничего индивидуального, они у всех людей того времени одинаковы.

Другая, последующая история человечества закрепились вовне, в пределах материальной и духовной культуры. Поэтому каждый вновь родившийся человек, изначально бессознательно неся в самом себе предысторию человечества, прижизненно сознательно ассимилирует собственно историю человечества и участвует в созидании новейшей истории. Тем самым он стоит на острие времени, является каждый раз вершиной интеграции, воплощает в самом себе всю историю от самого истока до сегодняшнего дня.

Благодаря появившейся возможности зафиксировать индивидуальный опыт (достижения) во внешней сфере открываются невиданные перспективы прогресса человеческого общества. Индивид получает удовлетворение от того, что он на каком-то отрезке времени олицетворял все человечество и, передавая эстафету жаждущим жизни последователям, не исчезает бесследно, а вносит свой посильный вклад в новейшую историю, которая будет подхвачена другими и развита далее. Таким образом, если наши далекие предки оживают в нас бессознательным коллективом, то нам самим выпадает шанс ожить и жить в потомках в сознательном, индивидуальном плане по соседству с нашими предками. Каждый человек в определенном смысле репрезентирует все человечество и всю его историю.

Самая заветная цель и самое сильное желание каждого человека состоят в том, чтобы дать совершиться той целостности своего многосоставного существа, которую обозначают понятием личность. Достичь уровня личности – это значит, зная о биологическом наследовании (программу сохранения), освоить, осознать вторую социально наследуемую программу – программу развития и самому включиться в обогащение последней. Личность – осознанная необходимость и высшая реализация законов жизни. Индивиды же, не зная и не осознавая наличие двух наследственных программ, изменяют собственно-му закону человечества, упускают возможность стать личностью, теряют собственно смысл своей жизни.

Кардинальным решением проблемы образования может служить признание того, что на социальное наследование ложится двойная функция: достраивание человека и одновременно выстраивание тела человечества в целом. А это предполагает решение двух задач: развитие человека как личности и его социализация. Если достижение первой – проблема всех институтов образования, то вторая – социальная проблема. Как правило, активная фаза социализации, выстраивание самостоятельных отношений с социумом осуществляется через систему профессиональной подготовки и через нее в самостоятельную жизнь. Отсюда возможна четкая дифференциация и ориентация совокупности правил общежития на три сферы: общее образование, профессиональная подготовка и социальная деятельность. Образование направлено на формирование всеобщей социальной базы, профессиональная подготовка ориентирована на занятие субъектом той или иной конкретной социальной ниши, а разнообразная социальная деятельность обеспечивает гармоничное функционирование соответствующих служб и органов тела человечества. Все эти этапы представляют единый непрерывный процесс приобретения человеком социальных накоплений, опыта жизни. К сожалению, на практике одна перманентно развивающаяся структура и факторы, обуславливающие этот процесс, разбиваются на отдельные этапы, которым присваиваются разные названия, и это, в конечном счете, приводит к размыванию границ между ступенями общего и профессионального образования. Непонимание сути социального наследования создает проблемы определения и преемственности содержания общего образования, профессиональной подготовки и социальной деятельности. Игнорирование этой внутренней дифференциации социальных достижений приводит ученых к схоластическим спорам по поводу того, что лучше образовывает человека – жизнь или образовательные заведения, ведет к путанице процессов обучения и развития. Игнорируется тезис о том, что образование не процесс подготовки к жизни, а сама жизнь.

Однако дело образования не стоит на месте. Об интенсивности поиска зрелого содержания социального наследования красноречиво свидетельствуют бесконечные реформы и модернизации народного образования. Объявлены национальные проекты. Который раз, согласовывая различные стороны жизнедеятельности (интересы личности и семьи, производства и

работодателей, общества и государства), мы пытаемся нащупать содержание общего среднего образования. Вводя целый ряд поколений образовательных стандартов (уже третий за последнее десятилетие), приближаем к современным нуждам профессиональную подготовку и высшую школу. При этом, утверждая единое образовательное пространство, согласовываем общие требования к ключевым человеческим компетенциям.

Итак, человек соткан весь из самочувствования и самопроявления объективной действительности. Мир завершает себя лишь в той мере, в какой он выражается в систематическом кодировании и осознанном восприятии. В данных циклических внешне-внутренних, свертывающе-развертывающих трансформациях наблюдается движение, с одной стороны, к разнообразию и сложности, с другой, к единству и простоте. Одновременно с пониманием разнообразия и сложности развертываемых на основе общего правила общезития всевозможных структурно-функциональных новообразований приходит также осознание того, что все это богатство складывается из единых социальных оснований путем вполне определенных поэтапных комбинаций и последующих поуровневых согласований.

Педагогическая антропология, абстрагирующая от изучения целостного, объективного, биосоциального человека, внутренних и внешних оснований его становления, имеет характер безликой социологии. Творческое решение поднятых проблем образования, целеустремленное продвижение к истине – это всегда новый подход, новый взгляд, новое научное мышление.

Объективно существующий и стихийно-эмпирически развивающийся социум так или иначе касался и был предметом изучения многих ныне известных отраслей науки. Предлагаемая интерпретация представленного явления поможет ученым, концентрирующим свое внимание как на телесной половине человека (анатомам, биологам, нейрофизиологам, медикам и прежде всего генетикам), так и специализирующимся на духовной его стороне (психологам, социологам, историкам, политологам и, конечно, педагогам) по-новому взглянуть на профессиональные проблемы и изучать их как целостно-бинарное в контексте био- и социогенеза. Данный взгляд на вещи окажется полезным лингвистам, разработчикам искусственного интеллекта, людям, занятым в разных видах социального творчества. Однако дальнейшее развитие и углубленное изучение данного феномена нуждается в развитии специальной отрасли науки – педагогической антропологии.

Библиографический список

1. **Асмолов, А. Г.** Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – 3-е изд., испр. и доп. [Текст] / А. Г. Асмолов – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007.
2. **Бернштейн, Н. А.** Очерки по физиологии движений и физиологии активности. [Текст] / Н. А. Бернштейн, – М., 1966.
3. **Гегель, Г. Ф.** Соч. – Т. 4. [Текст] / Г. Ф. Гегель. – М., 1959.
4. **Лаврин, А. П.** Хроники Харона.[Текст] / А. П. Лаврин. – М., 1993.

5. **Леонтьев, А. Н.** Проблемы развития психики. [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1972.
6. **Мамардашвили, М. К.** Как я понимаю философию. [Текст] / М. К. Мамардашвили. – М., 1990.
7. **Маркс, К.** Из ранних произведений. [Текст] / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М., 1956.
8. **Маркс, К.** Соч. 2-е изд. [Текст] / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М., 1955 Т. 3.

УДК 37.01

Кимайкин Сергей Иванович

Кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, заместитель главы города, nikolay74rus@mail.ru, Магнитогорск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФИЛИСОФИИ ВСЕЕДИНСТВА КОНЦА XIX– НАЧАЛА XX СТОЛЕТИЙ

Kimaykin Sergei Ivanovich

Ph.D., doctoral candidate of Department of Pedagogy Magnitogorsk State University, Deputy Mayor, nikolay74rus@mail.ru, Magnitogorsk

PEDAGOGICAL ASPECTS OF ALL-UNITY PHILOSOPHY AT THE END OF THE XIX– THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

Русская педагогическая мысль XIX столетия в особенностях своего развития во многом повторяла путь становления русской философии. Будучи поначалу калькой с западноевропейских систем, и та, и другая постепенно обретали оригинальные черты, которые стали особенно заметны в начале столетия двадцатого.

Мы рассматриваем направление, не имевшее настолько глубокой укорененности в западной традиции и по сей день не имеющее реальных аналогов в мировой мысли. Мы имеем в виду педагогическую «систему», представленную в трудах представителей русской философии.

Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что рассмотрение *всех* педагогических исканий *всей* русской философской мысли не входит в наши задачи. Во-первых, мы ограничены вполне конкретными временными рамками. Во-вторых – тема исследования также не дает возможности расширять круг поиска до бесконечности. В-третьих – уже проделанный нами анализ однозначно определяет круг имен, которые могли бы быть нам полезны.

По этим причинам речь пойдет не о *педагогических построениях* русской философии как таковой, а о *педагогических воззрениях конкретных мысли-*

телей, объединенных между собой *идеей всеединства*. И поэтому необходимо особо подчеркнуть: мы будем обращаться не к русской религиозной философии, не философии русского космизма, а именно к русской философии всеединства. Подобный подход дает нам единственную возможность корректно сопоставить между собой взгляды таких разных мыслителей как, например, С. Л. Франк и С. В. Соловьев, Н. Ф. Федоров и С. Н. Булгаков.

Конечно, избранный нами для исследования материал представляет известные трудности для осмысления его в историко-педагогическом ключе. П. Ф. Каптерев, Н. Ф. Бунаков, В. П. Вахтеров, К. В. Ельницкий в своих трудах демонстрируют прекрасную эрудицию, привлекают для своих построений огромное количество материала из философии, психологии, истории культуры. Но в то же время их главный интерес лежит в области скорейшего получения конкретных практических результатов и именно в области педагогики.

Теория свободного воспитания демонстрирует попытку продвижения собственных философско-педагогических (Л. Н. Толстой) либо чужих философских теорий (К. Н. Вентцель) под маркой истинной педагогики. Однако и она нацелена на скорейший практический результат.

Представители философии всеединства, как легко догадаться, не вписываются в эту схему. Их теории являются философскими теориями и по форме и по содержанию. Результат, который они планируют получить, находится в достаточно отдаленном будущем и не будет иметь никакого практического значения для современников.

Названные обстоятельства, как может показаться, вообще не позволяют включать философию всеединства в историко-педагогическое исследование и даже в какой-то мере опровергают авторитетное утверждение П. Ф. Каптерева о том, что история педагогических учений есть часть истории учений философских [5, с. 7]. Но обращение к трудам представителей философии всеединства показывает, что это совсем не так.

Прежде всего следует иметь ввиду, что для философии всеединства одним из центральных понятий выступает понятие «человек». Причем это не просто «человек», взятый сам по себе, не просто человек, интерпретируемый как природное, биологическое, существо, не человек, который есть «тварь божия». Это – «человек» включенный в систему сложнейших отношений с космосом, также имеющим ряд специфических черт.

Чтобы показать это, обратимся для начала к тому толкованию категории всеединства, которое дает главнейший представитель этого направления русской мысли В. С. Соловьев: «**Всеединство** – <...> т. е. единство всего, принимается в двух главных смыслах: отрицательном или отвлеченном и положительном или конкретном. В первом смысле единство всего полагается в том, что *общее* всему существующему, причем, по различию философских точек зрения, это *общее* является различным: так, для материализма оно есть материя, для последовательного идеализма – самораскрывающаяся логическая идея и т. д. Во втором, положительном смысле отношение еди-

ного начала ко всему понимается как отношение всеобъемлющего духовно-органического целого к живым членам и элементам, в нем находящимся» [6]. Как нетрудно заметить, в рамках нашего исследования, посвященного вопросу о возможности восстановления человека, больший вес и значение должно иметь именно «положительное» всеединство.

Прежде всего, это обусловлено историческими корнями «положительно-го» всеединства. Как отмечал один из видных представителей философии всеединства, у Платона «определения истинно сущего (неизменная субстанция, вечное живое действие, всеединство) не относятся к материальному миру и неприменимы к нему. <...> Истина есть сущая истина: но это – не отвлеченное бытие элейцев <...>. Это – живое всеединство, универсальная система идей, в которой *Единое* от века осуществляется в своем *Другом* и посредством реально-диалектического процесса рождает бесконечное конкретное множество» [9], таким образом, Платон «полемизирует против принципа отвлеченного единства элейских философов, противопоставляя ему принцип живого всеединства, единства во множестве пифагорейцев» [10], для которых символом всеединства, «единообразия, закономерностей Вселенной» [10, с. 23549] служило число. Но ведь именно Платон вслед за Сократом ставил и предлагал такие решения проблемы человека, которые, как известно, оказали достаточное влияние на становление христианской педагогической мысли.

Виднейший представитель неоплатонизма Плотин видел «положительный источник миротворения» «не в высшей потенции Бога, которая есть безусловное всеединство, вполне в себе самом заключенное, но в сравнительно низших его потенциях: *уме*, носителе форм или идей, и *мировой душе* – силе, создающей мир. Таким образом, как бы природа ни была целесообразна по своему источнику, она все же есть результат известного понижения Божества, отпадения от его высшего всеисполнения; над природными целями, *по крайней мере для человека, господствует цель сверхприродная – возвращение к полному слиянию с Богом*, достигаемое в сверхприродном же состоянии исступления» [4]. И эта позиция, как нам известно, нашла свое отражение также и в христианской педагогической мысли.

Античный материализм тоже внес свой вклад в теорию всеединства. Так, у Гераклита «одно и то же божественное начало видоизменяется во всех формах бытия. Мы зовем его различными названиями, смотря по тому, в каких формах мы его воспринимаем, но в действительности оно одно во всех них, едино в самих противоположностях. Этого мало: всеединство деятельно осуществляется именно в вечном процессе изменения и движения, в котором, как у Анаксимандра, уничтожается всякое обособление или разделение»; и сама «жизнь» с точки зрения Гераклита есть «божество, божественное всеединство» [10, с. 23563; 23569]. Определенные переклички с построениями западноевропейского Просвещения в этих позициях также налицо.

В системе «человек–универсум», которую строили предтечи русской философии всеединства, важна была не только идея параллелизма части и це-

лого, но и идея *возвращения человека* в гармоническое целое, возвращение человеку утраченного органического единения с целым. Иными словами, здесь мы уже имеем первую связь с темой нашего исследования.

Второй, не менее важный, момент состоит в том, что в процессе восстановления человека русскими философами, принимающими концепцию всеединства далеко не последняя роль отводилась его воспитанию, образованию, обучению, причем понимаемым именно в педагогическом смысле. Чтобы доказать это, мы переходим к краткому обзору педагогических элементов, включенных в философию всеединства ее создателями.

Одним из наиболее употребительных в трудах виднейших представителей философии всеединства было понятие «воспитания». При этом в зависимости от целей и пристрастий того или иного мыслителя воспитание могло интерпретироваться в различных смыслах.

Так, В. С. Соловьев видел воспитательный элемент и в историческом процессе, и в формировании отношений человека с высшим существом, и в становлении экономических отношений в обществе. И все же в работе «Оправдание добра» он достаточно ясно обозначает направленность своей мысли уже в развернутом оглавлении: «<...> Природная связь трех поколений (деды, родители, дети) должна быть превращена в безусловно-нравственную чрез одухотворение семейной религии, брака и воспитания»; «цель воспитания в семье духовно-организованной состоит в том, чтобы связать временную жизнь нового поколения с вечным благом, общим для всех поколений и восстанавливающим их существенное единство»; «истинное воспитание должно быть зараз и нераздельно и *традиционным и прогрессивным*: передавая новому поколению все духовное наследие прошлого, оно вместе с тем должно развивать в нем охоту и способность пользоваться этим наследием как живую движущую силу для нового приближения к высшей цели. <...> Нравственная основа воспитания – внушить потомкам живой интерес к *будущности предков*» [8, с. 75–76]. Вряд ли стоит доказывать, что воспитание для В. С. Соловьева не самоцель, а средство установления особенного нравственного порядка, позволяющего в итоге обрести утраченное единство с абсолютном.

В трудах другого представителя философии всеединства – Н. Ф. Федорова – мы обнаруживаем несколько другой подход к тому к вопросу о том, *что* есть воспитание. В отличие от В. С. Соловьева, достаточно отчетливо для понимающего слушателя отделяющего свою систему от современного ему христианского вероучения и христианской педагогики Федоров активно пользуется христианской терминологией и христианскими идеями. Но применяет их исключительно к собственной теории «общего дела».

Так, в работе «Вопрос о братстве, или родстве...» он писал, что православию должно использовать мощи «как иконы, для воспитания народа, для пробуждения тех доблестей, кои необходимы на пути к осуществлению *полной жизненности*» [11, с. 52]. Трудно не согласиться с резонностью подобного утверждения и невозможно усмотреть в нем что-либо крамольное. Но

идушее следом добавление поворачивает тезис в совершенно неожиданную сторону: «В данном случае открытие костей предков всех народов должно действовать в целях примирения, объединения для общей цели» [11, с. 52]. Подобные резкие повороты мысли вообще характерны для Федоровских построений. Так, размышляя в контексте ветхозаветных заповедей о различных аспектах любви родителей к детям и наоборот, без чего невозможна подлинная семья, он говорит и о той роли, которую играет в формировании этой любви процесс воспитания: «Любовь к детям увеличивается преимущественно продолжительным трудом воспитания. Дети для родителей не только плод их рождения, но и их труда, забот <...>. Любовь же детей к родителям не имеет таких сильных побуждений» [11, с. 58]. Этот тезис Н. Ф. Федорова для русской педагогической мысли не был чем-то новым. Достаточно вспомнить хрестоматийный пример из работы Н. Г. Чернышевского «Антропологический принцип в философии», где говорится, что курица заботится о цыплятах и любит их «потому, что вложила в них часть своего нравственного существа», «в них она любит результат своей заботливости, своей доброты» [14, с. 277]. Так же и у человека, который «любит прежде всего сам себя» [14, с. 277]. Именно по этой причине «дети, достигшие совершеннолетия, гораздо менее привязаны к родителям, чем родители к детям. <...> Родители видят в детях результат своих забот о них, а дети ничем не участвовали в воспитании родителей, не могут видеть в них результат своей деятельности» [14, с. 277]. Как нетрудно заметить, сходство в сопоставленных мыслях практически полное. Но если для Н. Г. Чернышевского в приведенных параллелях животного и человеческого существования первоочередную важность имеет то, что они практически подтверждают теорию разумного эгоизма, то для Федорова это лишь повод в очередной раз вывести рассуждение на теорию общего дела: «Нельзя ограничивать долг к родителям одним почтением. Христианство устраняет этот недостаток ветхозаветной заповеди, превращая дело отчаянное в дело упования, надежды, в дело воскрешения, и из долга воскрешения выводит самый долг к детям. Дети – надежда будущего и прошедшего, ибо будущее, т. е. воскрешение, есть обращение прошедшего в настоящее, в действительное» [11, с. 58]. Долг воскрешения по Н. Ф. Федорову оказывается главной целью воспитания, восходящей к древнейшим временам.

Такое воспитание, по его мнению, может идти либо от природы и человека в природе, либо от высшей силы. Но система предлагаемых Н. Ф. Федоровым воспитательных отношений достаточно сложна.

Другой взгляд на проблемы воспитания представлен в наследии С. Л. Франка. Бывший марксист, ушедший затем в противоположный лагерь, испытавший на себе влияние трансцендентализма И. Канта и аксиологии Ф. Ницше, он в итоге создал систему, базирующуюся на христианских идеях, но с тенденциями к утверждению пантеизма [1, с. 398]. Даже такой краткой характеристики достаточно, чтобы понять, насколько сложными должны быть воззрения С. Л. Франка на педагогическую проблематику. В

то же время можно предположить, что основной акцент будет сделан на нравственную составляющую, потому что она единственная объединяет между собой все влиявшие на Франка системы. Но это предположение практически не находит подтверждения. С. Л. Франк, конечно, достаточно много говорит о проблемах нравственности. И все-таки считать эти проблемы главными в интересующем нас плане мы не можем. Так, он пишет, что свойственное гуманистическим умонастроениям убеждение в возможности спасения мира опирается на «постороннее эмпирической природе жизни начало, которое вторгается в нее и ее исправляет» [12, с. 158]. Но ведь при ближайшем рассмотрении становится ясным, что это начало «есть здесь – осознанно или бессознательно – человек, его стремления к совершенству, к идеалу, живущие в нем нравственные силы добра» [12, с. 158]. Истинным же источником нравственного начала является совсем не человек, по причине чего для «успешности и плодотворности» духовной жизни чрезвычайно важно «сознавать, что наши нравственные стремления суть не просто самовольные человеческие мечты, а опираются на некую *реальность*, – на упоительно прекрасный мир, открытый христианским откровением, мир, незыблемо прочно утвержденный, в котором мы укоренены и благотворные силы которого питают и укрепляют нас» [13, с. 293].

Повышенное внимание С. Л. Франка в проблеме именно религиозного воспитания не было случайным. Подобно другим сторонникам философии всеединства он считал, что одна из главных функций религии – это воспитательная функция. Божественное домостроительство видится ему как деятельность некоей силы по упорядочению жизни, введению в нее ясной и четкой иерархии, причем – «общая функция этой организации – дисциплинарно–педагогическая: преодоление несовершенной, плотской, греховно-земной природы человека требует именно некоей школьной дисциплины, подчинения жизни правилам, закону; только на этом пути <...> человек воспитывается к свободе, и свобода не вырождается в свою противоположность – порабащающую духовную анархию» [13, с. 376]. Поэтому вряд ли можно удивляться следующим формулировкам: «Церковь, будучи таким зачатком совершенного богочеловечества, есть одновременно *педагогическое учреждение* – коллективная инстанция, цель которой есть воспитание, совершенствование человечества – человеческой души, человеческого поведения, общего порядка человеческой жизни»; «воспитательная деятельность церкви направлена на «мир» – в том евангельском смысле этого понятия, в котором «мир» есть совокупность и сфера греховного, еще не просветленного бытия и в котором он поэтому противостоит «церкви», стоит вне ее» [13, с. 380–381]. Таким образом, центральное положение антропологии Франка, которое, как справедливо указывает Е. Барабанов, состоит в следующем – «не только человек рождается в боге, но и бог рождается в человеке. Лишь в богочеловечестве открывается полнота человечности, которая лишается, однако, бытия в своей замкнутости, самоутверждении и отрыве от всеединства» [1, с. 398], – становится основополагающей идеей

специфического воспитательного процесса, воспринимаемого мыслителем именно в качестве процесса, имеющего педагогическую суть.

Наше предположение в какой-то мере находит подтверждение в трудах русского религиозного мыслителя и последовательного критика философии всеединства С. Н. Булгакова. Последнему также не были чужды умонастроения, характерные для рубежа XIX–XX столетий: **ощущение надвигающейся катастрофы** и пр. Но переживание всего этого в его трудах идет в христианском духе: «Цель истории ведет за историю, к «жизни будущего века», а цель мира ведет за мир, к «новой земле и новому небу». Лишь в царстве славы, когда окончится время, осуществится цель мироздания, а все теперешнее есть только муки рождения. <...> В судьбах мира существеннейшую роль играет это соединение божественного всемогущества с тварной свободой, допущение участия твари в созидании мира» [3, с. 351–352].

К идеям В. С. Соловьева С. Н. Булгаков относился не слишком комплиментарно. Одной из центральных идей соловьевской системы была идея теургии, то есть идея «реализации человеком божественного начала во всей эмпирической, природной действительности, осуществление человеком божественных сил в самом реальном бытии природы» [7, с. 743]. Без этого никакое воспитание личности, будь оно религиозным, историческим или нравственным не имеет смысла. Больше того, собственно идея теургии и лежит в основе той сложной взаимосвязи «Воспитателя» и «воспитанника», которую мы видели у В. С. Соловьева и С. Л. Франка.

Ведь у С. Н. Булгакова, который, как мы показали, не может быть причислен к сторонникам философии всеединства, тем не менее представлена родственная точка зрения на проблематику воспитательного характера. «Христианское просвещение, развивающее и воспитывающее личность, а не случайное усвоение обрывков знания, употребляемых как средство агитации, – вот в чем нуждается народ наш. Историческое будущее России, возрождение и восстановление мощи нашей родины или окончательное ее разложение, быть может политическая смерть, находится, по моему убеждению, в зависимости от того, разрешим ли мы эту культурно-педагогическую задачу: просветить народ, не разлагая его нравственной личности» [2, с. 266], – утверждает он и этим утверждением, как ни странно, ставит себя в один ряд со своими идеологическими противниками. Воспитание народа выступает здесь у С. Н. Булгакова как путь к сохранению целостности и государства, и народа, и как условие для обретения грядущей целостности в ином мире.

Библиографический список

1. **Барабанов, Е.** Франк [Текст] / Е. Барабанов. // Философская энциклопедия: в 5-и тт. – Т. 5. – М. : Изд-во «Большая Советская Энциклопедия», 1960–1970. – С. 398–399.

2. **Булгаков, С. Н.** Религия человекобожия у русской интеллигенции [Текст] / С. Н. Булгаков, // Два града. Исследование о природе общественных идеалов. В 2-х тт. – Т. 2. – СПб : Изд-во РХГИ, 1997. – С. 248–274.

3. **Булгаков, С. Н.** Свет невечерний. Созерцания и умозрения. [Текст] / С. Н. Булгаков, – М. : Республика, 1994. – 415 с. (Сер. «Мыслители XX века»).
4. **Дебольский, Н. Г.** Телеология // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. [Электронный ресурс]. – Мультимедиа–издательство «Адепт», 2002. – 1 электрон. опт. диск (DVD–ROM).
5. **Каптерев, П. Ф.** История педагогических учений. [Текст] / П. Ф. Каптерев, – С.-Пб. : Типо-лит. Маркова. – 1915. – 32 с.
6. **Соловьев, В. С.** Всеединство // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. [Электронный ресурс]. – Мультимедиа-издательство «Адепт», 2002. – 1 электрон. опт. диск (DVD–ROM).
7. **Соловьев, В. С.** Критика отвлеченных начал [Текст] / В. С. Соловьев. // Сочинения в 2 тт. – Т. 1. – М.: Мысль, 1990. – С. 581–756.
8. **Соловьев, В. С.** Оправдание добра. Нравственная философия [Текст] / В. С. Соловьев. // Сочинения в 2 тт. –Т. 1. – М. : Мысль, 1990.– С. 47–581.
9. **Трубецкой, С. Н.** Греческая философия // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. [Электронный ресурс]. – Мультимедиа–издательство «Адепт», 2002. – 1 электрон. опт. диск (DVD–ROM).
10. **Трубецкой, С. Н.** Курс истории древней философии. – М : Владос; Русский двор, 1997 // История философии : классические труды. [Электронный ресурс]. – М.: ДиректМедиа Паблишинг, 2005. – С. 23326–24258. –1 электрон. опт. диск (CD–ROM).
11. **Федоров, Н. Ф.** Вопрос о братстве, или родстве, о причинах небратского, неродственного, т. е. немирного, состояния мира и о средствах к восстановлению родства. Записка от неученых к ученым, духовным и светским, к верующим и неверующим // Федоров, Н. Ф. Сочинения. –М.: Раритет, 1994. – С. 27–146.
12. **Франк, С. Л.** Смысл жизни [Текст] / Франк С. Л. // Духовные основы общества. –М.: «Республика», 1992. – С. 147–216.
13. **Франк, С. Л.** С нами Бог [Текст] / Франк С. Л. // Духовные основы общества. – М. : «Республика», 1992. – С. 217–404.
14. **Чернышевский, Н. Г.** Антропологический принцип в философии [Текст] / Н. Г. Чернышевский. // Собрание сочинений в пяти томах. – Т. 4. – М. : Правда, 1974. – С. 200–295. (Б-ка «Огонек»).

УДК 378.04.1

Литке Светлана Геннадьевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Челябинского педагогического университета, svlitke@gmail.com, Челябинск

АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ТВОРЧЕСТВО» В КОНТИНУУМЕ ФИЛОСОФСКОГО АСПЕКТА

Litke Svetlana Gennadievna

Candidate of psychological Sciences, senior lecturer of Faculty of Pedagogics and psychology of professional education of Chelyabinsk Pedagogical University, svlitke@gmail.com, Chelyabinsk

ANALYSIS OF “CREATIVITY” IN THE CONTINUUM OF PHILOSOPHICAL ASPECT

Огромный пласт современной науки вообще и психологии в частности посвящен изучению феномена творчества и творческой личности. Мы живем, ничтожно мало понимая в устройстве мира. В риторических вопросах: «Почему природа такова, какова она есть, откуда появился космос?», «Если раньше был хаос, то как получилось, что теперь установился видимый порядок?» «Почему Вселенная вообще существует?» и т. п. обнаруживается узость человеческого понимания. Но развитие философии и других наук продвигалось вперед в основном благодаря подобным вопросам.

Понятие «творчество» рассматривается в различных аспектах, в том числе и философском. Мы сотворены по образу, но не подобию Творца: «И сказал Бог: сотворим человека по образу Нашему и по подобию Нашему...» (Библия, 1, 26); «И сотворил Бог человека по образу Своему, по образу Божию сотворил его...» (Библия, 1, 27). Отсюда аксиомично следует предикат, что творческое начало в нас лишь потенциально и его развитие зависит от множества осознаваемых и неосознаваемых причин, факторов, условий. Философия рассматривает вопрос о сути сущего вообще и в том числе о сути **творчества**, который по-разному ставился в разные эпохи.

Понятия «творить», «творчество» определено в лексико-семантическом аспекте как действенная форма – созидание. Однако контекстуальные различия очевидны.

Слово «творчество» по своему морфологическому облику, по смысловой структуре и по субъективному впечатлению напоминает церковнославянизмы – литературные русские новообразования XVIII и XIX вв.. Слово «творчество» соотносительно со словами творец, творческий.

М. Горький писал в статье «О пьесах»: «Не совсем уместно и слишком часто молодые литераторы употребляют громкое и тоже не очень определенное церковное словцо – “творчество”. Сочинение романов, пьес и

т. д. – это очень трудная, кропотливая, мелкая работа, которой предшествуют длительное наблюдение явлений жизни, накопление фактов, изучение языка» [2]. В «Беседах о ремесле»: «Советую начинающим поэтам и прозаикам выкинуть из своего лексикона аристократическое, церковное словечко – “творчество” и заменить его более простым и точным: *работа*» [2]. В статье «О прозе»: «Особенно часто и резко эта слабость заметна в области литературной работы, которую у нас принято именовать туманным и глуповатым словом – “творчество”. Между тем слово *творчество* вовсе не является церковнославянизмом. М. Горький в своей оценке смыслового строя этого слова исходил из непосредственного ощущения его связи со словом *творец*, на котором и до сих пор еще лежит резкий отпечаток религиозно-культурного и мифологического применения к божеству. Современное и особенно – индивидуальное восприятие слова очень часто вступает в противоречие с его семантической историей.

Слово «*творчество*», обозначающее в современном литературно-книжном языке, в его торжественных стилях, процесс созидания или производства каких-нибудь культурных, исторических ценностей, а также результат этого процесса, совокупность созданного, сотворенного кем-нибудь, является продуктом предромантической эпохи. Оно возникло в конце XVIII, в начале XIX в.

В начале XIX в. литературные слова *разумность*, *творчество*, *значимость* – казались излишними неологизмами. Характерно, что слово «*творчество*» не включено в словарь церковно-славянского и русского языка 1847 г. В словаре церковно-славянского и русского языка 1847 г. отмечены слова:

– *творец* со значениями: «1) Бог, создатель мира... 2) *церк.* Производитель, исполнитель... 3) Сочинитель»;

– *творить* (делать, производить);

– *творческий* (принадлежащий, свойственный Творцу).

Особенную активность слово «*творчество*» приобретает в языке Любомиров 20–30-х годов XX в. Н. В. Станкевич: «Жизнь природы есть непрерывное *творчество* и, хотя все в ней рождающееся умирает, ничто не гибнет в ней, не уничтожается, ибо смерть есть рождение» [6, с. 22].

В. Г. Белинский: «Я сценическое искусство почитаю *творчеством*, а актера самобытным творцом, а не рабом автора» [1, с. 289].

В. Ф. Одоевский в «Записках для моего праправнука о русской литературе»: «Нет! мы не лишены *творчества*; оно, напротив, сильнее у нас, нежели у других народов, но оно в зародыше» [5, с. 8].

Н. В. Гоголь в «Авторской исповеди» (1847): «Почти у всех писателей, которые не лишены *творчества*, есть способность, которую я не назову воображеньем, способность представлять предметы отсутствующие так живо, как бы они были пред нашими глазами. Способность вымысла и *творчества* есть слишком высокая способность и дается одним только всемирным гениям, которых появление слишком редко на земле...».

Ф. М. Достоевский в статье «Г-н -бов и вопрос об искусстве» (1861): «...*творчество*... основание всякого искусства живет в человеке как проявление части его организма, но живет нераздельно с человеком».

К. С. Станиславский: «*Творчество* есть прежде всего – *полная сосредоточенность всей духовной и физической природы*».

С середины XIX в. слова *творец*, *творческий*, *творчество* приобретают оттенок парадной торжественности, величавого, приподнятого стиля.

Характерно признание И. С. Тургенева в письме В. П. Боткину (от 17 мая 1856 г.): «Сплю очень хорошо – читаю историю Греции Грота – и, поверишь ли, мысли – так называемой *творческой* (хотя, между нами сказать, это слово непозволительно дерзко – кто осмелится сказать не в шутку, что он – *творец*?!) – одним словом, никакого сочинения в голове не имеется» (В. П. Боткин, И. С. Тургенев, с. 81).

У И. И. Панаева в очерке «Внук русского миллионера» (1858): «Листок из воспоминаний – не художественное произведение. Я пишу, как пишется, не имея ни малейшей претензии на *художественность*, на *чистое искусство*, на *творчество* и тому подобное».

Таким образом, с середины XIX в. меняется экспрессивная окраска слов *творчество* и *творец*. С этим были связаны и изменения в стилистической оценке этих слов. Стилистический круг их применения сузился. Многим казалось, что на словах *творец* и *творчество* лежит налет религиозной и романтической метафизики.

В. И. Даль определяет понятие «творить», сохраняя оттенок религиозности, через подбор слов-синонимов – «давать бытие, сотворять, создавать, созидать, производить, рождать. Творчество ваятеля, поэта, живописца является в образах: в речах в очерках и красках, в истукане. Творческий дар не многим дан».

Синонимический принцип определения у Д. Н. Ушакова сохранен, но вместе с тем нейтрализован: «Творить – создавать, производить, созидать».

И совершенное разотождествление лексического значения слова «творчество» с религиозным контекстом у С. И. Ожегова: «Творчество - создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей».

Далее феномен творчества рассмотрим в философском аспекте через призму временного континуума: античность, средние века, возрождение, новое время, современность.

Так, в античной философии **творчество** связывается со сферой конечного, преходящего и изменчивого бытия («бывания»), а не бытия бесконечного и вечного; созерцание этого вечного бытия ставится выше всякой деятельности, в том числе и творческой. В понимании художественного **творчества**, которое первоначально не выделялось из общего комплекса созидательной деятельности (ремесла и т. д.), в дальнейшем, особенно начиная с Платона, развивается учение об Эросе как о своеобразной устремлённости («одержимости») человека к достижению высшего («умного») созерцания мира, моментом которого и выступает **творчество**.

Воззрения на **творчество** в средневековой философии связаны с пониманием бога как личности, свободно творящей мир. **Творчество** предстаёт, таким образом, как волевой акт, вызывающий бытие из небытия. Августин и в человеческой личности подчёркивает значение воли. Человеческое **творчество** – это, прежде всего как **творчество** истории: именно история есть та сфера, в которой конечные человеческие существа принимают участие в осуществлении божественного замысла о мире. Так как не столько разум, сколько воля и волевой акт веры связывают человека с богом, приобретает значение личное деяние, индивидуальное решение как форма соучастия в творении мира богом; это создаёт предпосылки для понимания **творчества** как уникального и неповторимого акта. При этом сферой **творчества** оказывается преимущественно область исторического, нравственно-религиозного деяния; художественное и научное **творчество**, напротив, выступает как нечто второстепенное.

Пафосом безграничных творческих возможностей человека проникнута эпоха Возрождения. **Творчество** осознаётся, прежде всего как художественное **творчество**, сущность которого усматривается в творческом созерцании. Возникает культ гения как носителя творческого начала. Интерес к самому акту **творчества** и к личности художника характерен для нового времени. Всё явственнее выступает тенденция рассматривать историю как продукт чисто человеческого **творчества**. Итальянский философ Дж. Вико, например, интересуется человеком как творцом языка, нравов, обычаев, искусства и философии, то есть, по существу, как творцом истории.

Философия английского эмпиризма определяет **творчество** как удачную – но в значительной мере случайную – комбинацию уже существующих элементов (теория познания Ф. Бэкона и особенно **творчество** Т. Гоббса, Дж. Локка и Д. Юма); **творчество** выступает как нечто родственное изобретательству. Завершённая концепция **творчества** в XVIII в. создаётся И. Кантом, который специально анализирует творческую деятельность в учении о продуктивной способности воображения. Последняя оказывается соединительным звеном между многообразием чувственных впечатлений и единством понятий рассудка в силу того, что она обладает одновременно наглядностью впечатления и синтезирующей силой понятия. «Трансцендентальное» воображение, таким образом, предстаёт как общая основа созерцания и деятельности, так что **творчество** лежит в самой основе познания.

Это учение И. Канта было продолжено Ф. В. Шеллингом. Ф. В. Шеллинг в творческой способности воображения увидел единство сознательной и бессознательной деятельностей. По его мнению, те, кто наиболее одарён этой способностью, – гении – творят как бы в состоянии наития, бессознательно, подобно тому, как творит природа, с той разницей, что этот объективный, то есть бессознательный, процесс протекает всё же в субъективности человека и опосредован его свободой. Согласно Ф. В. Шеллингу, **творчество**, и прежде всего **творчество** художника и философа, – высшая форма человеческой жизнедеятельности: здесь человек соприкасается с аб-

солютом. Культ **творчества** и гения у романтиков достигает своего апогея, одновременно с этим усиливается интерес к истории культуры как продукту прошлого **творчества**.

В идеалистической философии конца XIX–XX вв. **творчество** рассматривается по преимуществу в его противоположности механически-технической деятельности. При этом если философия жизни противопоставляет техническому рационализму творческое природное начало, то экзистенциализм подчёркивает духовно-личностную природу **творчества**. В философии жизни наиболее развёрнутая концепция **творчества** дана А. Бергсоном. **Творчество** как непрерывное рождение нового составляет сущность жизни; оно есть нечто объективно совершающееся (в природе - в виде процессов рождения, роста, созревания, в сознании - в виде возникновения новых образов и переживаний) в противоположность субъективной технической деятельности конструирования, лишь комбинирующей старое. Л. Клагес ещё более резко, чем А. Бергсон, противопоставляет природно-душевное начало как творческое духовно-интеллектуальному как техническому. Рассматривая **творчество** культуры и истории, философия жизни (В. Дильтей, Г. Зиммель, Х. Ортега-и-Гасет и др.) подчёркивает его уникальный, индивидуально-неповторимый характер.

В экзистенциализме носителем творческого начала является личность, понятая как экзистенция, то есть как некоторое иррациональное начало свободы, экстатический прорыв природной необходимости и разумной целесообразности, выход за пределы природного и социального, вообще «посюстороннего» мира. Творческий экстаз, согласно Н. А. Бердяеву, раннему М. Хайдеггеру, – наиболее адекватная форма существования (экзистенция).

В отличие от философии жизни и экзистенциализма, в таких философских направлениях XX в., как прагматизм, инструментализм и близкие к ним варианты неопозитивизма, **творчество** рассматривается с односторонне прагматической точки зрения, прежде всего как изобретательство, цель которого – решать задачу, поставленную определённой ситуацией (Дж. Дьюи). Продолжая линию английского эмпиризма в трактовке **творчества**, инструментализм рассматривает его как удачную комбинацию идей, приводящую к решению задачи. Другой вариант интеллектуального понимания **творчества** представлен отчасти неореализмом, отчасти феноменологией (С. Александер, А. Уайтхед, Э. Гуссерль, Н. Гартман и др.). Большинство мыслителей этого типа в своём понимании **творчества** ориентируются не столько на естествознание (как Дж. Дьюи, П. Бриджмен), сколько на математику (Э. Гуссерль, А. Уайтхед), выступающую как так называемая чистая наука. Основой **творчества** оказывается не деятельность, как в инструментализме, а скорее интеллектуальное созерцание, так что это направление в трактовке **творчества** оказывается ближе всего к платонизму.

Марксистское понимание **творчества**, противостоящее идеалистическим и метафизическим концепциям, исходит из того, что **творчество** – это деятельность человека, преобразующая природный и социальный мир в

соответствии с целями и потребностями человека и человечества на основе объективных законов действительности. **Творчество** как созидательная деятельность характеризуется неповторимостью (по характеру осуществления и результату), оригинальностью и общественно-исторической (а не только индивидуальной) уникальностью. Творческое созидание не есть плод запрограммированной или механически повторяющейся деятельности, это проявление продуктивной активности человеческого сознания, которое, по словам В. И. Ленина, «... не только отражает объективный мир, но и творит его» [3, с. 194].

Диалектический материализм отвергает точку зрения, согласно которой природа тоже творит. В природе происходит процесс развития, а не **творчества**, которое всегда предполагает бытие и действие творца - субъекта творческой деятельности. По-видимому, какие-то биологические формы и предпосылки **творчества** имеются и у высших животных, но своё специфическое выражение оно находит лишь у человека как общественно развитого существа.

Творчество всегда происходит в конкретных социально-исторических условиях, оказывающих на него серьёзное влияние, в тесной связи с окружающим миром, формами уже созданной культуры, в разветвленную сеть которых всегда включен субъект **творчества**. Одним из необходимых условий развития научного и художественного **творчества** является свобода критики, творческих дискуссий, обмена и борьбы мнений. Выдвижение новых идей предполагает выход за рамки сложившихся и уже ставших привычными теорий и связанных с ними методов, критическое отношение к традиции. Догматизация достигнутого уровня знаний тормозит развитие науки. Так, гений Аристотеля высоко поднял научную культуру античности, но абсолютизация его авторитета привела к догматизации всех его теоретических положений, что на века затормозило развитие ряда областей знания. Открытия в науке делает чаще всего тот, над кем не довлеет авторитет преходящих истин.

В. И. Ленин писал, что для **творчества** «... необходимо обеспечение большего простора личной инициативе, индивидуальным склонностям, простора мысли и фантазии...» [3, с. 101].

Одним из важнейших принципов коммунизма является обеспечение полного развития личности как главной предпосылки **творчества**, создание условий для свободного творческого труда, который, по словам Энгельса, «... является высшим из известных нам наслаждений... » [4, с. 351]. Социалистическое преобразование общества кладет начало воплощению этого идеала в жизнь. Свидетельством этого служит развитие производства, науки, культуры, просвещения в СССР и др. социалистических странах, массовый характер изобретательства, движения за рационализацию производства, самодеятельное **творчество** трудящихся в области искусства. Наряду с объективной обусловленностью процесса **творчества** большое значение имеют и субъективные факторы, прежде всего внутренняя мотивация.

вазия личности, наличие продуктивного воображения, развитой фантазии, в воспитании которой существенную роль играет искусство.

В таблице обобщенно представлен структурно-логический анализ определений понятия «творчество». Исходя из конъюнкции предикатов описания родового признака основного содержания понятия «творчество», можно сказать, что оно (понятие) в целом алогично и не имеет обобщенного и абстрактного отражения сути.

Таблица – Обобщенное представление определений «творчество»

ТВОРЧЕСТВО	Родовой признак	Видовой признак	Автор
	жизнь	природы	Н. В. Станкевич
	искусство	сценическое	В. Г. Белинский
	способность	представлять предметы, отсутствующие так живо, как бы они были перед нашими глазами	Н. В. Гоголь
	полная сосредоточенность	всей духовной и физической природы	К. С. Станиславский
	основание всякого искусства	живущее в человеке как проявление части его организма, но живущее нераздельно с человеком	Ф. М. Достоевский
	создание	новых по замыслу культурных или материальных ценностей	С.И. Ожегов
	момент	высшего («умного») созерцания мира	Платон
	творчество истории	в которой конечные человеческие существа принимают участие в осуществлении божественного замысла о мире	Августин
	Удачная и случайная комбинация	уже существующих элементов	Ф. Бэкон
	ничто	родственное изобретательству	Дж. Локк
	высшая форма человеческой деятельности, соприкосновение с абсолютном		Ф. В. Шеллинг
	иррациональное начало свободы, экстатический прорыв природной необходимости и разумной целесообразности, выход за пределы природного и социального		М. Хайдеггер
	удачная комбинация идей	приводящая к решению задачи	Дж. Дьюи
деятельность человека	преобразующая природный и социальный мир в соответствии с целями и потребностями человека и человечества на основе объективных законов действительности	К. Маркс	
наслаждение	высшее из известных нам	Ф. Энгельс	

Таким образом, многогранность философского аспекта в определении понятия «творчество» не имеет ограничений, в том числе и временным континуумом. Поэтому сущность творчества в различных аспектах безгранична, как собственно и сознание, в пространствах которого творчество имеет место быть.

Библиографический список

1. **Белинский, В. Г.** И мое мнение об игре г-на Каратыгина [Текст]/ В. Г. Белинский // «Молва»: 1835. – № 18.
2. **Горький, А. М.** О литературе. [Текст]/ А. М. Горький. – М., 1937.
3. **Ленин, В. И.** Полное собрание сочинений В. И. Ульянова-Ленина, 5 изд., т. 29. [Текст]/ В. И. Ленин. - М: Издательство политической литературы, 1967.
4. **Маркс, К.** Соложение рабочего класса в Англии [Текст]// К. Маркс, Ф. Энгельс. – Соч. – 2-ое изд. т. 2. – М., 1968.
5. **Одоевский, В. Ф.** Записки для моего праправнука о русской литературе. [Текст]// В. Ф. Одоевский – Отечественные записки: 1840, – т. 13.
6. **Станкевич, Н. В.** Моя метафизика [Текст]// Переписка Н. В. Станкевича. 1830–1840. – М., 1914.

РАЗДЕЛ III
**ИНФОРМАЦИОННЫЕ
И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ**

УДК 37.02+576.32

Намаканов Борис Александрович

Доктор биологических наук, профессор ГОУ ВПО МГПУ, nambor@rambler.ru, Москва

Расулов Максуд Мухамеджанович

Доктор биологических наук, профессор ГОУ ВПО МГПУ, Москва

**ДИСТАНТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ
КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Namakanov Boris Alexandrovich

Doctor of biological sciences, professor, Moscow State Pedagogical University, nambor@rambler.ru, Moscow

Rasulov Maksud Muhamedganovich

Doctor of Biological sciences, Professor, Moscow State Pedagogical University, Moscow

**ON-LEARNING EDUCATION AS A MODERN CONCEPT
OF EDUCATION**

Американские и Европейские исследователи утверждают (American Educational Research Association), что к 2015 г. 2/3 всего образования будет осуществляться дистантно [6]. Это объединяет и студентов, и специалистов, имеющих возможность получать второе высшее образование. Для этого идеально подходит дистантная технология образования, без которого современный специалист через некоторое время перестает отвечать требованиям современного уровня науки. При этом, как и все сложные и быстро развивающиеся области, дистантное образование уже успело обрасти догадками и мифами. Тем не менее, использование дистантного образования в России, включая проблемы использования информационных технологий обучения актуальны [1–4]. В этой связи представилось важным, в настоящей статье привести сведения, как о негативных, так и о позитивных сторонах этого процесса, процесса, который включает возможности и преимущества электронного обучения. Связь между студентами и преподавателями при дистантном обучении поддерживается через Интернет. Это, по мнению некоторых авторов, негативный фактор, но, по мнению других – позитивный. Такое разночтение делает целесообразным рассмотреть обе точки зрения.

Существует мнение, что виртуальное обучение предполагает виртуальные знания, далекие от реальности. Знание, полученное любым путем, будет виртуальным: информация, прежде чем стать знанием, проходит через сложные когнитивные процессы, что обусловлено тончайшими нейрофизиологическими процессами с участием нейротрансмиттеров, синапсов и

рецепторов, с формированием новых ассоциативных связей, которые накладываются на месте прежних, после чего информация обрабатывается и «раскладывается» в мозге по местам. Между выдачей информации и ее получением всегда есть как временная, так и пространственная дистанция. С точки зрения нейрофизиологии и когнитивных процессов, любой тип обучения сложен и очный учебный процесс в этом плане мало отличается от дистантного [11].

Важным недостатком дистантного образования является отсутствие прямого контакта между преподавателем и учащимися, что снижает качество обучения. В структуре заочного обучения большинства вузов отводится крайне мало времени на учебное общение. Это общение на лекциях, несколько больше общение на семинарах, при написании курсовых, рефератов и при подготовке к зачетам, но все равно этого мало. Кроме того, известно, что почти 85% информации воспринимается человеком через зрение, а остальное – через остальные сенсорные системы. Отсутствие непосредственного контакта с преподавателем с лихвой возмещается общением с помощью электронной почты по материалам курсов. Используя письмо, обучаемый «проговаривает» материал, лучше формулирует свои вопросы, а также имеет возможность заглянуть в архив переписки. В целом общение с преподавателем становится более индивидуальным, чего трудно достичь при очном обучении [1].

Ряд авторов предполагает, что качество знаний, полученных при дистантном образовании ниже, чем при очном обучении. Это в решающей степени зависит от участников образовательного процесса и качества учебных программ. Неужели у студента, очного типа обучения в провинциальном ВУЗе, качество знаний будет выше, чем у студентов дистантной программой обучения в Гарварде? Другой фактор, влияющий на качество образования – мотивация учащихся. Те, кто хочет учиться дистантно, уже имеют определенную базу знаний, хотя бы в области современных средств коммуникации и ориентированы именно на получение образования, на получение знаний, на получении навыков нужных ему в будущей работе [10; 16].

С точки зрения некоторых авторов, дистантное обучение – это лишь чтение текстов на экране. Большинство дистантных курсов создается, лишь основываясь на тексте, и включает большое количество интерактивного материала. Наличие гиперссылок в учебных материалах делает дистантное обучение более интерактивным, чем чтение книги и значительно облегчают навигацию или поиск нужных знаний, нужной и полезной информации. Стало стандартом и активно используется в обучении, применение в учебных материалах графиков, таблиц и формул для произведения учениками собственных вычислений, тесты на проверку знаний в реальном времени и контрольные интерактивные вопросы на закрепление материала [1].

По мнению оппонентов дистантного обучения, в этом виде обучения отсутствует элемент соревновательности между обучающимися, а именно этот элемент обладает мотивирующим свойством. Около 55% участников

данного вида обучения в Европе и Америке говорят, что никогда даже не сравнивали свои результаты обучения со средними результатами по группе или результатами отдельных учеников [18].

С другой точки зрения методы дистантного образования не только мешают развитию современных технологий, но и их применение в некоторых сферах образования невозможно. В нынешних условиях не каждый студент заочного отделения может позволить себе тратить время на сессию, а деньги на оплату проезда до института иногда немалые. Раздаются голоса о полной бесполезности новых технологий, например, дистантное обучение – это модное веяние, которое скоро все забудут. Существует и проблема с интернетом, который довели далеко не до каждой школы, жилого дома, района, колледжа. Недостатком такого подхода к образованию является то, что существуют и образовательные специальности, практические методы работы, результаты и приемы, которые невозможно передать через Интернет. В значительной мере эти аргументы справедливы. В самом деле, крайне трудно представить себе врача (хирурга), обучившегося оперировать по интернету... Именно этот аргумент заставляет сделать небольшое, но важное отступление, сглаживающее противоречия между «pro» и «contra». Отметим, что медико-биологическое образование в гуманитарном ВУЗе представляет собой специфическое направление, включающее множество специальностей и знаний. Современный человек столкнулся с серьезными проблемами, зависящими от окружающей среды. В мире появилось около 40 новых инфекционных заболеваний, а за последние 5 лет ВОЗ зафиксировала более 1100 случаев вспышек серьезных эпидемий забытых и новых инфекций, включая холеру, полиомиелит, СПИД, птичий грипп. Поэтому вооружить будущего специалиста знаниями об инфекциях, есть суровая необходимость, однако преподавание медико-биологических дисциплин (анатомия, физиология, ОБЖ, экология, нейрофизиология, клиническая психология и т. д.) на гуманитарных факультетах, представляет сложности. Для освоения основных теоретических знаний медико-биологического характера предполагается, прежде всего, знание фундаментальных законов естествознания, биологии, биохимии, что не предусмотрено расписанием и распределением учебной нагрузки. Более того, преподавание медико-биологических дисциплин на гуманитарных факультетах, не является обязательным и отношение к ним со стороны студентов не самое прилежное [3].

Вместе с тем есть и сторонники нового образовательного процесса.

По мнению студентов, «учиться дистантно намного легче и комфортнее, учишься, когда захочешь и сколько захочешь». С точки зрения удобства и комфортности – да, преимущество представляется очевидным. Однако это преимущество может сойти к минимуму, если сравнить с условиями, в которых проходят очные занятия в ряде современных российских вузов [11].

Другое дело – учебная дисциплина при дистантном образовании. Студент четко осознает: его успехи в большой степени зависят от соблюдения учебной дисциплины. Есть достаточно жесткий график учебной отчетнос-

ти, контролей, общения с преподавателем и администрацией учебной программы, можно составить индивидуальный график и календарь обучения [12]. Преимуществом дистантного обучения является также высокая сознательность и ответственность обучаемого. При сдаче экзаменов нет смысла списывать, так как традиционных билетов здесь нет. В программах дистантного обучения наиболее распространены тесты и профессионально-ориентированные задачи, при решении которых учебником и дополнительными материалами пользоваться даже рекомендуется [8]. На тесты же, особенно итоговые, часто предлагается отвечать в режиме реального времени, причем каждый вопрос «висит» на экране определенное время. В случае если студент не уложился в установленное для ответа время, он может использовать учебник или материалы лекции – но вопрос исчезает и считается не отвеченным. Студенты, которые обучаются дистантно, обычно решают поставленные задачи в домашних условиях. У студентов есть возможность выходить в Интернет и изучать новые дисциплины на рабочем месте. Более половины обучающихся используют для этого рабочее время [13; 17].

Используя дистантные образовательные технологии, можно постоянно улучшать качество обучения. Преимуществами технологий являются, *во-первых*, снижение затрат как для обучающей организации, так и для студентов. Используя дистантные технологии, можно транслировать информацию и вовлекать в образовательный процесс максимум студентов. *Во-вторых*, образовательный процесс можно перевести в систему Интернет «он лайн», это видеоконференции, позволяющие задать в прямом эфире вопрос, получить ответ, обсудить любые производственные и научные проблемы, узнать опыт в решении учебных программ других студентов, обсудить проблемы с преподавателем [6].

Одним из плюсов дистантного обучения является то, что программу можно разделить на последовательные этапы, а не изучать сразу целиком, предоставляется возможность при необходимости приостановить обучение и завершить его позднее. Наряду с этим, дистантное образование предполагает наличие элементов индивидуального обучения. Эта форма обучения позволяет учиться в удобное для вас время. Студент может сам составить индивидуальное расписание обучения и имеет возможность в любой момент изменить или дополнить свой учебный план [8; 15].

Немаловажное значение имеет также мотивация учащихся. У студентов дистантного метода обучения она очень велика, они осознают, что результат обучения зависит от них самих больше, чем при очном типе обучения. Дистантный вариант получения образования выбран студентом самостоятельно и потому он относится к нему ответственно. И, наконец, в большинстве дистантных программ есть форма «живого общения» с преподавателем.

Дистантные технологии образования являются наиболее удобной формой обучения для активно работающих менеджеров и производственников, у которых мало свободного времени для обучения. Дистантное образование и методы особенно полезны при подготовке будущих специалистов работы

в команде, группе, лаборатории. Появилась новая методика обучения мини-групп учащихся. Появилась возможность иметь свой форум, где обсуждается все проблемы, используется метод ролевых игр. В результате каждой ролевой игры рождается новое направление в исследовании. Преподаватель все это видит, он имеет доступ во все лаборатории, вовремя может скорректировать и комментировать. Необходимость дистантных технологий в образовании понятна и используется во многих российских вузах. Информационные технологии предоставляют неограниченные возможности для тех, кто хочет познать новое, улучшить свой образовательный уровень, использовать практически неограниченные мировые ресурсы в том или ином направлении. С точки зрения развития образовательных технологий – за таким подходом к образованию будущее. Но существует ряд особенностей, ограничивающих ее применение, что касается рецептурных курсов – экономика, юриспруденция, менеджмент – всю информацию можно читать, можно смотреть, можно учиться. Что же касается прикладных дисциплин, например – инженер, врач, биолог, физиолог, специалист по физической культуре и другие, когда необходимо созидать и приобретать практические навыки, в таких случаях, методы и технологии дистантного электронного обучения должны сочетаться с практикумами, курсами приобретения навыков и умений. Сочетание электронных методов дистантного образования, встреча и общение с преподавателем или с носителем идей и практических навыков, знаний, представляет высокотехнологическую методику подготовки специалистов достаточно высокого уровня [17]. В связи с этим, возникает и проблема подготовки педагогических кадров для дистантного образования. Так, на сегодняшний день в образовательных учреждениях различного уровня существуют проблемы, заключающиеся в нехватке квалифицированных специалистов для преподавания профильных дисциплин. В среде студенческой молодёжи наблюдаются вредные привычки (употребление наркотиков, алкоголя, табачных изделий). Недостаточное внимание отводится адаптации и оздоровлению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями педагогическими методами, например – с помощью физической культуры. Между тем, ряд особенностей преподавания медико-биологических дисциплин в подготовке специалистов физической культуры и спорта играет значительную роль для их дальнейшего развития [3]. Где же брать людей, которые способны быть и педагогом хорошим, и обладать необходимыми навыками для того, чтобы использовать эти технологии? По российским действующим лицензионным нормативам, требованиям, должен быть доктор наук и кандидат наук. К сожалению, в российской высшей школе сложилась такая практика, что преподавателей высшей школы не готовят. Необходимо обучать в Европе своих специалистов по образовательным технологиям, теперь называется эта специальность *instructional design*, и проектирование учебных программ и процессов, в том числе и *learning*. Смысл электронных образовательных технологий – это удешевление образования при том же качестве. ВУЗы, которые работа-

ют с этими технологиями, по уровню качества на Западе выше, на уровне Оксфорда, Кембриджа [14; 15].

Меняется концепция педагогики, меняются методы педагогики, меняются задачи, меняются задачи преподавателей и меняются задачи и цели студентов. Студенты очной, дневной формы обучения приходят на лекцию, они не знают содержания лекции, о чем будет говорить преподаватель. При дистантном обучении, при использовании электронных технологий ситуация другая, студенты имеют доступ к лекционному материалу и они должны быть подготовлены. Студенты ставят вопросы к обсуждению, готовят новые знания для развития контента. Это совершенно другая педагогика, другой подход к процессу образования, требующая другие современные технологии и методики обучения. Для того чтобы учиться дистантно, нужно освоить специальные образовательные программы и хорошо разбираться в компьютере. Для дистантного обучения чаще всего используются самые популярные почтовые программы, к примеру Outlook Express или The Bat (функции составления, получения и отправки писем, а также прикрепления к ним файлов), так называемые браузеры, например Internet Explorer, Netscape Navigator или Opera (переход с одной страницы на другую по гиперссылкам, вставка и копирование текста) и текстовые редакторы (MS Word и т. д.) для редактирования и написания текстов. Программы не требуют специальных навыков в работе [5].

Вся система электронного, дистантного обучения настроена только на обучение в школах колледже и вузе и обучение в течение всей жизни. Все эти технологии, learning в целом и learning-индустрия, направлены на совершенно другие образовательные технологии, потребности людей учиться в течение всей жизни. Обучаются немолодые люди, хотят получать новую профессию, особенно в кризис. Мобильность возрастает, люди хотят учиться и им должны быть предоставлены такие возможности.

Перемены нужны и для учебных материалов. Губернатор Американского штата Техас предложил заменить традиционные школьные учебники цифровыми. Поводом для такого заявления послужило желание сократить расходы штата на образование. Бумажные учебники слишком быстро устаревают, тогда как учебные он-лайн материалы подлежат удобному и своевременному обновлению, что позволит экономить на закупке новых учебников [16]. Появилась необходимость в новых проектах образовательной программы, с предоставлением современных и квалифицированных знаний для будущих специалистов. В эти программы необходимо включать мастер-классы ведущих преподавателей и профессионалов этой области, а также интерактивное обучение.

Известный философ и педагог Пиаже, говорил, что «знание создается в голове слушателя, и в дальнейшем эти знания используются в практической деятельности, а также что голова слушателя – это не стакан, а преподаватель – не кувшин с водой, из которого в стакан наливают» [19]. Роль и значение преподавателя сегодня во многом изменилось, необходимо научиться

создавать у обучающихся контент знаний, приемлемых для практической работы. Не так важно, сколько ты сам знаешь в глобальном смысле, сколько важно, насколько ты можешь показать, где и как это найти. И здесь появляется абсолютно новая роль преподавателя. Например, на Западе большинство студентов выбирают необходимые им в дальнейшей работе учебные курсы. Учебная программа составляется таким образом, что в течение 6 месяцев изучается максимум шесть дисциплин, из них три обязательные, а три – по выбору. Специальные дисциплины выбираются студентами самостоятельно. И в интересах каждого преподавателя, составить программу и методологию преподавания предмета, чтобы выбрали именно его дисциплину. Преподаватель иногда превращается в продавца своих методик, своих технологий, своих знаний, он и продавец, и маркетолог, и пиарщик, и он должен свой курс продать. Он может его продать одним способом, проведя предыдущий курс на «отлично», сделав так, что студенты выйдут в конце триместра и скажут: «Это было лучшее! Это было сложно, это было интересно! Мы работали, было здорово», и они будут говорить и эта информация пойдет. Они поставят ему высокие оценки, другие студенты посмотрят на эти оценки. А как преподаватель может этого добиться? Качественным содержанием, интересной подачей учебного материала [9]. В этом плане отметим, что роль преподавателей высшей школы сегодня радикально изменилась. Раньше преподаватель был носителем знаний и для написания реферата, контрольной работы, дипломной работы, нужно было читать лекции преподавателя, приходилось идти в библиотеку, брать какие-то материалы, так как доступность информации была сравнительно низкой. Современный преподаватель должен направлять студента, быть навигатором по миру искомого учебного материала, потому что преподаватель сегодня менее информативен, чем научные сайты типа google и другие, потому что один человек не может сочетать, сохранить все то, что, например, сохранено в мире, это невозможно. Студенты могут войти в любой научный образовательный сайт и увидят, что по этому поводу еще миллион людей сказали другие вещи, спорные, конфликтные, противоречивые. И они задаются вопросом: «Если ты, друг мой, говоришь, что это догма, почему все другие люди спорят с этим, говорят иначе?» Преподаватель должен нацелить студента на познание истины, поиск новых методических и технологических подходов при решении задач, должен обладать умением, чтобы студент получал максимум, но за счет собственного познания.

Вместе с тем, широкое распространение в мире инфекций, появление новых заболеваний, появление новых представлений о природе известных заболеваний, достижения молекулярной биологии, генетики, психологии – всё это делает необходимым радикальное изменение высшего образования [3]. Использование современных образовательных технологий в обучении требует активизации когнитивного подхода, чтобы люди познавали, то есть научить студента активизировать процесс познания.

Таким образом, дистантные технологии образования представляют собой новую позицию в процессе обучения и обладают большим преимуществом.

Дистантные технологии высшего образования становятся ведущими и необходимо быть готовым к их активному и повсеместному использованию. При этом естественно, что на начальном этапе внедрение новых технологий должно проводиться с учётом направленности дисциплин. Так, основными «реципиентами» дистантного обучения в настоящее время должны стать гуманитарные дисциплины (юриспруденция, лингвистика, филология и т. д.), затем – некоторые фундаментальные (математика, астрономия и т. д.) и, наконец, прикладные (медицина, физкультура и т. д.). Наряду с этим, учитывая всё большее количество знаний о природе человека и его месте в окружающей среде, важна и переориентация образования на естественно-научные предметы, что поможет формированию и развитию специалиста нового уровня, как было нами отмечено ранее [3]. Новые образовательные технологии нуждаются в новых преподавателях, преподавателях нового типа, нового мышления.

Библиографический список

1. **Материалы 3** Международной Конференции по вопросам обучения с применением технологии e-learning[Текст]// Высшее образование в России, 2009, № 11. – С. 49–89.
2. **Кумбс, Ф. Г.** Кризис образования, системный анализ.[Текст]/Ф. Г. Кумбс. – Москва, Изд-во Высшая школа, 1970. – 312 с.
3. **Намаканов, Б. А.** О технологии преподавания медико-биологических дисциплин в гуманитарном вузе [Текст]/ Б. А. Намаканов. // Социосфера, 2010, № 2. – С. 104–106
4. **Шадриков, В. Д.** Информационные технологии в образовании: плюсы и минусы [Текст]/ В. Д. Шадриков, И. С. Шемет. // Высшее образование в России, 2009, №11. – 61–65.
5. **Aarts, R.,** Steidel K., Beatriz A., Manuel F., Driessen E.W. Progress testing in resource-poor countries: A case from Mozambique // Medical Teacher, 2010, Jan, Vol. 32, No. 6, P. 461–463.
6. **Batchelder, A. J.,** Charlene M. Rodrigues C., et al. The role of students as teachers: Four years' experience of a large-scale, peer-led programme // Medical Teacher, 2010, Jul, Vol. 32, No. 7, P. 547–551.
7. **Blank, D.,** Neto G.H., Grando E., Siqueira P.Z., Lunkes R.P., et al. A Web-based survey on students' conceptions of 'accident' // Informatics for Health and Social Care, 2009, Dec, Vol. 34, No. 4: 189–208
8. **Botezatu, M.,** Hult H., Tessma M.K., Fors U. Virtual patient simulation: Knowledge gain or knowledge loss? // Medical Teacher, 2010, Jul, Vol. 32, No. 7, P. 562–568.
9. **Bull, S.,** Mattick K What biomedical science should be included in undergraduate medical courses and how is this decided? // Medical Teacher, 2010, Jan, Vol. 32, No. 5, P. 360–367.
10. **Durning, S. J.,** Elnicki M.E., Gruppen L., Torre D., Hemmer P.A. AMEE 2009 spotlight on educational research // Medical Teacher, 2010, Jan, Vol. 32, No. 4, P. 340–342.
11. **Gortzis, L. G.** Selecting healthcare information systems provided by third-party vendors: A mind map beyond the annuals // Informatics for Health and Social Care, 2010, Jan, Vol. 35, No. 1, P. 1–9.

12. **Gauld, R.**, Williams S. Use of the internet for health information: A study of Australians and New Zealanders // *Informatics for Health and Social Care*, 2009, Sep, Vol. 34, No. 3, P. 149–155.

13. **Kröncke, K.** Computer-based learning versus practical course in pre-clinical education: Acceptance and knowledge retention // *Medical Teacher*, 2010, Jan, Vol. 32, No. 5, P. 408–413.

14. **Muijtjens, A. M. M.**, Timmermans I., Donkers J., et al. Flexible electronic feedback using the virtues of progress testing // *Medical Teacher*, 2010, Jan Vol. 32, No. 6, P. 491–495.

15. **Patrício, M.**, Harden R., Lilley P. The Bologna Process – From futility to utility // *Medical Teacher*, 2010, Jan, Vol. 32, No. 4, P. 281–283.

16. **Patrício, M.**, Harden R.M. The Bologna Process – A global vision for the future of medical education // *Medical Teacher*, 2010, Jan, Vol. 32, No. 4, P. 305–315.

17. **Pedersen, R.** Empathy development in medical education – A critical review // *Medical Teacher*, 2010, Jul, Vol. 32, No. 7, P. 593–600.

18. **Read, J. C.**, Goodacre J.A., Chaudhry A., Gibbs P. The role of quality tools in assessing reliability of the Internet for health information // *Informatics for Health and Social Care*, 2009, Dec, Vol. 34, No. 4, P. 231–243.

19. **Wild, M.**, Candrian A., Wenda K. Possibilities and limits of Internet-based registers // *Informatics for Health and Social Care*, 2009, Jan, Vol. 34, No. 2, P. 81–90.

УДК 371.3:001.8:681.3

Ломов Алексей Сергеевич

Старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности Технологического института Сахалинского государственного университета, zibloidix@gmail.com, Южно-Сахалинск

**ДИСТАНЦИОННАЯ ПОДДЕРЖКА
В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

Lomov Aleksey Sergeevich

Teacher on cathedra of Technological institute Sakhalin state university, zibloidix@gmail.com, Yuzhno-Sakhalinsk

**DISTANCE SUPPORT IN EDUCATION OF STUDENTS
IN UNIVERSITY**

На сегодняшний день, Россия находится на пути инновационного развития, в котором важная роль отводится высшему профессиональному образованию. Приоритетным направлением модернизации системы высшего профессионального образования становится вхождение России в мировое образовательное пространство.

Переход России к уровневой системе образования и внедрение стандартов третьего поколения, определяют качественно новые требования к профессиональной подготовке студентов в высших учебных заведениях. В складывающихся условиях, важное значение приобретает, готовность преподавателей осуществлять профессиональную деятельность, обусловленную высокой самостоятельностью студентов, постоянным обновлением и актуализацией знаний, а также значительным вниманием к процессу предметной подготовки [1].

Кардинальные изменения, происходящие в образовании, заставляют искать перспективные педагогические решения и внедрять в образовательный процесс новые методические разработки, позволяющие выполнить поставленные государством и обществом задачи по подготовке студентов. К подобным образовательным технологиям относится дистанционная поддержка, которая находит активное применение в процессе профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений.

Вопросам организации дистанционной поддержки в процессе профессиональной подготовки студентов на сегодняшний день уделяется значительное внимание со стороны исследователей. Так в работах А. А. Ахаяна, М. И. Бочарова, Т. Р. Берлиной, Е. З. Власовой, А. Н. Костикова, С. А. Маркеловой, Т. Н. Носковой, Н. М. Плотниковой, С. А. Смирнова, В. П. Соломина и др. указывается на стратегическую необходимость использования дистанционной поддержки в образовательном процессе.

Рассматривая необходимость внедрения дистанционной поддержки в системе высшего профессионального образования, Т. Н. Носкова отмечает, что применение элементов дистанционного обучения в организации самостоятельной образовательной деятельности обучающихся обусловлено тем, что 50% учебного времени студентов бакалавриата и 75% – магистратуры отводится на внеаудиторную работу. В результате этого, организация системы дистанционной поддержки в высшем профессиональном образовании является на сегодняшний день необходимым условием для наиболее эффективного достижения образовательных целей и более полной самореализации студентов в процессе их подготовки [2].

Следует отметить мнение Н. М. Плотниковой, которая считает, что развитие системы дистанционной поддержки в высшем учебном заведении позволит: создать гибкое средство управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью обучающихся; решить проблему недостатка учебно-методических материалов; обеспечить преподавателей и обучающихся средствами дистанционного взаимодействия; позволит осуществлять дистанционный контроль знаний; реализовать возможность организации совместной, групповой работы обучающихся.

При этом автор отмечает, что применение дистанционной поддержки в процессе профессиональной подготовки студентов можно рассматривать как обязательный этап, предшествующий полномасштабному внедрению дистанционного обучения в высшем учебном заведении. Создание системы

дистанционной поддержки позволит заблаговременно решить значительное число организационных, методических и информационно-технических вопросов, с которыми придется столкнуться в процессе организации системы дистанционного обучения [3].

Особого внимания заслуживают результаты исследования С. А. Маркеловой, в трудах которой дистанционная поддержка находит свое применение в процессе организации и проведении педагогической практики студентов. Так, в результате проделанной работы было выявлено, что применении дистанционной поддержки позволило повысить результативность прохождения педагогической практики студентами. Это способствовало развитию у них профессиональных навыков педагогической деятельности, формированию необходимых компетенций и умений качественно решать профессиональные задачи [4].

Не смотря на значительное внимание исследователей к дистанционной поддержке, определение данного понятия, на сегодняшний день, отсутствует. Уделяя внимание психолого-педагогическим и методическим вопросам организации дистанционной поддержки, авторы рассматривают методический потенциал дистанционной поддержки, раскрывают содержание педагогической деятельности и определяют направления применения дистанционной поддержки, не конкретизируя сущность и содержание этого понятия.

Данное обстоятельство, обуславливает необходимость самостоятельного определения понятия дистанционной поддержки и раскрытие его сущности. Это в свою очередь требует обращения к семантическому анализу термина «дистанционная поддержка» с целью выявления смыслового значения употребления данного словосочетания.

Семантический анализ слова «поддержка» показывает, что оно находится в одном синонимическом ряду с такими близкими по смыслу словами, как «помощь» и «содействие». В большинстве случаев слово «поддержка» и его синонимы используются для обозначения определенных действий, результатом совершения которых является сохранение целостности некоего объекта, системы, процесса или явления. Также употребление слова «поддержка» имеет место, в случае обозначения действий направленных на содействие в чем-либо или оказание необходимой помощи [5; 6].

Следует отметить, что употребление слова «поддержка» и его синонимов, предполагает наличие трех логических компонентов: объекта, совершающего определенные действия; собственно самих, совершаемых действий; объекта, по отношению к которому совершаются определенные действия. Вследствие чего, рассматривая смысл слова «поддержка», с позиций педагогики и логики построения педагогического процесса можно прийти к заключению, что в качестве объекта совершающего определенное действие следует подразумевать преподавателя. Под совершаемым действием следует понимать некое целенаправленное педагогическое воздействие. В качестве объекта, по отношению к которому совершается действие, логично понимать обучающегося или образовательный процесс.

В свою очередь употребление в термине «дистанционная поддержка», слова «дистанционная» предполагает, что действия, совершаемые в процессе поддержки, осуществляются на расстоянии, на определенной дистанции, обуславливающей необходимость опосредованного взаимодействия объектов участвующих в процессе поддержки.

Таким образом, в рамках нашего исследования под дистанционной поддержкой понимается опосредованная педагогическая деятельность, совершаемая с целью сохранения целостности образовательного процесса и оказания помощи обучающемуся в процессе его образовательной деятельности.

Давая определение дистанционной поддержке, стоит отметить, что в трудах Н. В. Бордовской, В. А. Сластенина, П. И. Пидкасистого, образовательный процесс, представляет собой целенаправленное, организованное и управляемое взаимодействие преподавателя и студента, которое преследует своей целью формирование знаний, умений и навыков в ходе лекционных и семинарских занятий. Пропуск лекционного или семинарского занятия влечет за собой нарушение целостности образовательного процесса, вследствие того, что не достигаются цели и задачи, заложенные в логике построения учебного плана и содержания изучаемой дисциплины.

Применение дистанционной поддержки, позволяет не только избежать нарушения целостности образовательного процесса, но и дополнить его содержание, путем предоставления преподавателю и студенту возможности организации совместного диалога, обмена лекционными и дополнительными учебными материалами в процессе дистанционного взаимодействия, реализуемого посредством информационных и коммуникационных технологий.

Анализируя практический опыт использования дистанционной поддержки и элементов дистанционного обучения в высшем профессиональном образовании, можно выделить следующие задачи преподавателя, использующего дистанционную поддержку в процессе профессиональной подготовки студентов:

– информирование студентов по вопросам организации образовательного процесса: изменении расписания проводимых занятий; сроках и формах итогового контроля; предоставление вопросов для подготовки к семинарам, зачетам, экзаменам и т. д.;

– разработка и предоставление дистанционного доступа к учебно-методическим материалам, справочным пособиям, словарям и дополнительным литературным источникам, позволяющих глубже раскрыть содержание изучаемых дисциплин;

– осуществление дистанционной объяснительно-консультативной работы со студентами, по проблемным образовательным вопросам, исправлению и коррекции допущенных ошибок, научное руководство в ходе курсового или дипломного проектирования и т. д.;

– осуществление первичного и промежуточного контроля знаний, посредством дистанционного тестирования студентов, а также оценивание результатов выполнения самостоятельной работы;

– разработка предложений и рекомендаций для студентов, по выбору индивидуальной образовательной траектории, в соответствии с их начальным уровнем подготовки и образовательными потребностями;

– мотивация студентов к самостоятельному изучению содержания дисциплин, формированию профессиональных знаний, умений и навыков, стимулирование студентов к самооценке собственной учебно-познавательной деятельности и самоконтроля.

Выявленные задачи преподавателя в образовательном процессе, обусловленном внедрением дистанционной поддержкой в процесс профессиональной подготовки студентов, позволяют разделить содержание педагогической деятельности, по характеру психолого-педагогических действий на следующие составляющие:

– организаторская – организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов;

– коммуникативная – реализация дистанционного межличностного диалога со студентами, позволяющего регулировать процесс формирования профессиональных знаний, умений и навыков;

– рефлексивная – осуществление анализа и оценки собственных действий в процессе дистанционного взаимодействия со студентом, определение собственной роли и степени участия в процессе предметной подготовки и организации учебно-познавательной деятельности студентов;

– конструктивная – проведение анализ структуры образовательного процесса, определение образовательных перспектив, планирование индивидуального образовательного маршрута студентов в процессе их профессиональной подготовки.

Рассматривая дидактический потенциал дистанционной поддержки, можно выделить следующие функции дистанционной поддержки в процессе профессиональной подготовки студентов:

– организационная – применение дистанционной поддержки позволяет профессорско-преподавательскому составу получить дополнительные возможности организации образовательного процесса и самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов;

– информационная – дистанционная поддержка позволяет осуществлять преподавателю и студенту обмен образовательной информацией и организовать доступ к дополнительным учебно-методическим ресурсам;

– образовательная – использование дистанционной поддержки, создает благоприятные условия для формирования профессиональных знаний, у студентов в процессе их самостоятельной работы с дополнительными учебными материалами и дистанционного взаимодействия с преподавателем;

– развивающая – дистанционная поддержка, обеспечивает преподавателя возможностью отслеживать и корректировать процесс формирования профессиональных и общеобразовательных умений и навыков, выявлять ошибки и неточности, совершаемые студентами в процессе выполнения различных компонентов практической и умственной деятельности;

– воспитывающая – возможность доступа студентов к дополнительным учебно-методическим материалам, позволяет включать литературу направленную на воспитание профессионально-значимых и социально-значимых качеств личности;

– мотивационная – применение дистанционных образовательных технологий позволяет разнообразить процесс обучения и мотивировать студентов к самостоятельному изучению профессиональной области знаний и формированию профессионально-значимых умений и навыков;

– оценочно-результативная – внедрение дистанционной поддержки в процесс обучения позволяет осуществлять дополнительный контроль за выполнением самостоятельной работы, решения самостоятельных заданий, производить оценку выполненных реферативных, курсовых работ, производить дистанционное промежуточное тестирование;

– коммуникативная – использование дистанционной поддержки обеспечивает преподавателя и студента возможностью осуществлять дистанционный диалог, находясь на расстоянии, друг от друга, что создает дополнительные преимущества для организации консультационно-объяснительной работы.

Вышеизложенное позволяет прийти к выводу, что применение дистанционной поддержки в процессе профессиональной подготовки студентов, вносит существенные изменения в содержание педагогической деятельности, отражаясь на методических возможностях преподавателя, его задачах и роле в образовательном процессе. Методические функции дистанционной поддержки направлены на сохранение целостности образовательного процесса, и дополнение его содержание, а также педагогическое сопровождение студентов в процессе их познавательной деятельности. Это позволяет рассматривать дистанционную поддержку как перспективное педагогическое решение, используемое в достижении образовательных задач определяемых обществом и государством.

Библиографический список

1. **Бордовский, Г. А.** Педагогическое образование как фактор устойчивого развития российского общества [Текст] / Г. А. Бордовский // Вестник герценовского университета. – 2010. – № 8. – С. 3–9.

2. **Носкова, Т. Н.** Какую информационно-образовательную среду можно считать высокотехнологичной? [Текст] / Т. Н. Носкова // Вестник герценовского университета. – 2007. – №1. – С. 45–47.

3. **Плотникова, Н. М.** Организация программ дистанционной поддержки учебного процесса в вузе [Текст] / Н. М. Плотникова // Сайт Ивановского государственного энергетического университета. URL: <http://portalnew.ispu.ru/node/3639> (дата обращения: 04.09.2010).

4. **Маркелова, С. А.** Дистанционная поддержка педагогической практики студентов как средство повышения профессиональной компетентности будущего учителя [Текст] / С. А. Маркелова // Электронное издание «Письма в Эмиссия».

Оффлайн»: электронный научно педагогический журнал. URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1397.htm> (дата обращения: 04.09.2010).

5. **Русский** семантический словарь: толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений [Текст] / Под общ. ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Азбуковник, 2007.

6. **Словарь** русского языка. [Текст] / С. И. Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – М.: Мир и Образование, 2010 – 638 с.

УДК 378.146

Дейнега Светлана Александровна

Доцент кафедры начертательной геометрии и графики Ухтинского государственного технического университета, deynega07@mail.ru, Ухта

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Deynega Svetlana Aleksandrovna

Assistant professor of descriptive geometry and graphics Ukhhta State Technical University, deynega07@mail.ru, Ukhhta

FEATURES OF REALIZATION OF PROJECT-MODULAR TRAINING IN TECHNICAL UNIVERSITY

На сегодняшний день глобальная экономика усиливает конкуренцию, что приводит к быстрой смене технологий во всех сферах человеческой деятельности. Изменения в науке и технологиях предопределяют необходимость в обновлении принципов, методов и подходов, касающихся построения системы инженерного образования. В настоящем и будущем инженеры должны обладать инновационным мышлением, высоким уровнем квалификации, профессиональной мобильностью. Поэтому, в настоящее время современные технологии обучения высшей школы ориентированы на формирование компетенций выпускника. Итогом вузовского образования должны стать компетентностные характеристики выпускника, которые непосредственно учитывают мнение работодателя в области конкретной деятельности [1].

В инженерной деятельности основными критериями достижения профессионального уровня являются способности специалиста эффективно и самостоятельно решать возникающие производственные проблемы, связанные с принятием технических решений и поиском необходимой информации, а также сформированная способность к самообучению. Эти способности являются базовой составляющей компетентности инженера и называются *профессиональной инженерной мобильностью*.

Профессиональную инженерную мобильность мы рассматриваем как способность и готовность специалиста достаточно быстро и успешно адаптироваться к новым технологическим условиям путём освоения новой техники и технологий, приобретать недостающие знания и умения, а также способность переключаться на другой вид деятельности.

К формированию базовой основы для профессиональной инженерной мобильности призваны, прежде всего, специальные дисциплины и дисциплины в области точных наук. Но для реализации компетентностной модели выпускника также необходимо владение компьютерными технологиями, программами и методами проектирования, знание и использование в работе методов поиска информации и методов активизации творческого мышления.

В поисках педагогических технологий, учитывающих современные тенденции российского образования, в научно-методической литературе выделяется модульное обучение, как одна из прогрессивных технологий высшей школы [2]. Его общие положения были сформулированы в конце 60-х гг. XX в. в США, как альтернатива традиционному обучению. Модульное обучение интегрирует в себе многие прогрессивные идеи, накопленные в педагогической теории и практике. Это одно из наиболее целостных и системных подходов к процессу обучения, обеспечивающее высокоэффективную реализацию дидактического процесса.

Сущность модульного обучения состоит в относительно самостоятельной работе обучаемого по освоению индивидуальной программы, составленной из отдельных модулей (модульных единиц). Основу модульных программ учебных предметов составляет понятие модуля, представляющее собой структурированный учебный материал предметного содержания, обладающий целостностью и представляющий собой некоторую завершённую совокупность материала по определённому вопросу. В терминах традиционной методики модуль можно охарактеризовать как «укрупнённая тема». Одной из отличительных особенностей является его отношение к другим модулям, которое синтезируется в модульных программах учебных дисциплин. Модульная программа дисциплины представляет собой пакет модулей, позволяющих по-разному выстраивать траекторию освоения содержания, гибко реагировать на продуктивность изучения, адаптируя учебный процесс к индивидуальным возможностям и запросам обучаемого (с учетом базовой подготовки), корректировать процесс обучения.

Таким образом, суть технологии модульного обучения заключается в том, что для достижения требуемого уровня компетентности обучаемых на основе соответствующих принципов и подходов осуществляется укрупнённое структурирование учебного материала, а выбор методов, средств и форм обучения направлены на самостоятельность студента в обучении. При этом последовательность изучения модулей должна избираться самим студентом. Поэтому, прогрессивность принципов модульного обучения связана с тем, что оно позволяет каждому студенту по-своему выстраивать свой собственный путь учебного познания.

При изучении многих дисциплин (например, начертательная геометрия, высшая математика, электротехника и др.) в техническом вузе трудно соблюдать указанный принцип модульного обучения. Большинство дисциплин технических вузов позволяют выстраивать свое содержание лишь в линейном виде со слабой возможностью различного пути продвижения по модулям. Это связано со спецификой учебного материала, предусматривающей определенную логическую структуру изучаемых понятий, в изучении которых избирательность направления практически не осуществима. Поэтому применение модульного обучения в техническом образовании требует его модификации.

Модификация модульного обучения связана с тем, что его технология в инженерном образовании предполагает деятельностный подход не только к процессу образования, но и к содержанию образования. При традиционном модульном построении содержания дисциплины студентом самостоятельно избираются возможные траектории учебного процесса.

Сущность модификации предметного содержания дисциплины в модульном обучении можно представить в виде линейной структуры учебного материала при изучении пакета модулей. Первый модуль представляет собой ядро содержания учебного материала, на основе которого конструируется содержание второго. Содержание каждого последующего модуля опирается на материал предыдущего.

Если модульное обучение ограничить только указанной модификацией, то, скорее всего, оно не найдет своего истинного воплощения, так как в традиционном обучении схема изучения тем может быть представлена в линейном виде, который по существу не отличается от «модифицированного модульного обучения».

Сущность рассматриваемой *модификации модульного обучения* состоит в методе, используемом при реализации модульной модели.

Признавая приоритетным деятельностный подход к обучению в вузовском образовании, необходимо решить задачу организации работы студентов по изучению модульного материала. Поэтому необходимо организовать познавательную *деятельность* студентов в процессе обучения. Важной задачей является поиск методов, с помощью которых возможно решение поставленной задачи.

На основе анализа литературы [6; 7; 8; 11 и др.], опыта работы преподавателей технического вуза, а также собственного опыта выявлено, что активность студентов проявляется при разработке проектов, т. е. при использовании метода, известного в методической теории как «метод проектов».

На сегодняшний день метод проектов находит все большее распространение в системах образования, с помощью которого более успешно развиваются профессиональные компетенции у выпускников высшей школы [3; 4; 5; 12; 13]. Этот метод был предложен Дж. Дьюи, одним из виднейших представителей педагогической школы Запада, и получил распространение в 20-х годах прошлого столетия. Изначально основная задача проектов состояла в решении проблем, поиске и исследовании. Ценность проектной

деятельности заключается в том, что она ориентирует на создание образовательного продукта, а не просто на изучение определенной дисциплины. Студенты индивидуально или по группам за определенное время выполняют познавательную, исследовательскую, технологическую работу на заданную тему. Их задача – получить новый продукт, решить научную и технологическую проблему. В ситуациях освоения профессиональной деятельности метод проектов сводится к осмыслению мотивов и целей этой деятельности, принятию решений, построению программы действий, достижению целей, самооценке результатов и при необходимости их коррекции.

В Российском образовании метод проектов отождествляется с развитием разных ключевых компетенций [10; 12; 13]. Итогом данной деятельности является формирование регулятивных умений и навыков студента по применению усвоенных знаний на практике. С одной стороны, студент усваивает и осваивает последовательность этапов работы с информацией от ее изучения до использования. С другой стороны у него формируется специфические регулятивные умения и навыки самостоятельной интеллектуальной и практической деятельности.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умения ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную или групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Метод проектов обычно предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Решение поставленных задач *методом проектов* предполагает презентацию студентами результатов собственного познания.

Метод проектов, как педагогическая технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Поэтому этот метод целесообразно использовать совместно с другими приемами обучения (технология развития критического мышления, технология рейтинговой оценки знаний и др.) [9].

Анализ учебной научно-методической литературы показывает, что метод проектов используется чаще всего для методической выработки умений и навыков, т. е. формированию компетенций, связанных с применением знаний, а не для их добывания. Так, Е. В. Басалаева, Г. А. Забелина, Т. А. Ларионова и др. предлагают использовать метод проектов для расширения знаний эффективности иностранного языка, для развития различных способностей, для повышения обучения развитию учащихся. Для формирования умения самостоятельно выполнять профессиональную деятельность по известной или близкой к известной технологии с помощью метода проектов предлагают М. С. Чванова, А. С. Самохвалов, В. Ю. Лыскова и др. Также Л. М. Тухбатулина, Л. К. Жеребчук,

Л. И. Шаталова и др. используют метод проектов для формирования профессиональных компетенций.

Использование метода проектов совместно с модульной технологией обучения называют *проектно-модульным* обучением. Данное обучение является инновационной формой организации учебного процесса и обладает рядом преимуществ. Парадигма проектно-модульного обучения состоит в том, что абстрактными понятиями, закономерностями и применение их на практике можно овладеть в процессе самостоятельного добывания знаний в ходе выполнения учебного проекта.

Таким образом, в традиционном использовании проектно-модульного обучения делается акцент на применение сформированного знания. В учебно-методической литературе не освещено использование метода проектов с целью активизации студентов по добыванию знаний в модульном обучении. Анализируя научно-методическую литературу, мы выяснили, что данная технология обучения используется в изучении информатики в средней общеобразовательной школе [14]. Вместе с тем, в техническом вузе проектно-модульное обучение имеет потенциал в организации учебного процесса с целью формирования профессиональной инженерной мобильности, особенно необходимой на современном этапе развития техники.

Использование проектно-модульной методики в обучении прогнозирует повышение развития обучающихся по многим направлениям (успеваемость и качество знаний, формирование специальных и учебных умений и навыков). Учебный проект позволяет решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией их результатов.

В нашей практике учебный проект реализовывался в рамках использования модульной технологии обучения в группах студентов 1 курса по дисциплине «Начертательная геометрия» и длился в течение одного семестра. Одной из составляющей модульного обучения дисциплины является изучение основных составляющих первого модуля: образование проекций, основные свойства проецирования, образование комплексного чертежа основных геометрических форм и их графические признаки. Содержание всех остальных модулей непосредственно связано с темами первого модуля, который можно назвать ядром дисциплины или базовым модулем. Пройдя базовый модуль и имея познания из курса общей геометрии, студенты могут изучать последующие модули самостоятельно. Траектория их изучения может быть различной, т. к. содержание каждого модуля связано только с базовым модулем. Изучение модулей осуществляется с использованием метода проектов, которое предполагает изучение нового материала в процессе познания. Каждый студент создает проект, связанный с изучением какой-либо «темы» модуля, ориентированный на практическое применение по решению задач начертательной геометрии.

Студент выбирает вопрос, который интересен для него и который будет разрабатываться в учебном проекте. Здесь учитывается не только интересы студентов, но и познавательные потребности, индивидуальные особен-

ности и желания исследовать ту или иную проблему. Выполнение проекта способствует приобретению теоретических знаний, методологических, профессиональных, процессуальных навыков и умений. Для этого студенты изучают специальную литературу, консультируются с преподавателем, осваивают методики выполнения тех или иных действий. Приобретенные при этом знания, умения и навыки, обязательны не только для выполнения проекта, но и для составляющей основы профессиональной деятельности специалиста.

Организация работы по учебному проекту состоит из следующих этапов самостоятельной работы:

1. Поиск и обоснование тематики проекта.
2. Подбор и анализ учебного материала.
3. Изучение подобранного материала.
4. Консультация с преподавателем по вопросам, связанным с изучаемым материалом.
5. Обработка теоретического и практического материала, подготовка презентации.

Основным содержанием деятельности студентов на подготовительном этапе является выбор темы, ознакомление с теоретическим материалом по теме и планирование проекта. Учебная деятельность студентов на данном этапе ориентирована на формирование знаний, приобретаемых в процессе освоения необходимого материала по теме, на приобретение специальных и проектных умений. Одновременно в ходе совместного с преподавателем планирования проекта происходит формирование коммуникативных навыков, выявление творческих способностей в процессе решения поставленной проблемы, поиска путей ее решения, а также развитие интеллектуальных умений, связанных с поиском информации по теме.

Цель и содержание обучения с помощью проекта, его принципы и методы предусматривают максимальную связь обучения с будущей профессиональной деятельностью студентов. Это стимулирует развитие познавательных и профессиональных мотивов и различных социально - профессиональных компетенций будущих специалистов. Студенты самостоятельно обрабатывают и структурируют информацию, находят ее источники – все это является критериями познавательных компетенций специалиста. Совместно с преподавателем участники проекта определяют цели и порядок работы, осуществляют контроль и оценивание результатов, что помогает в развитии организационных компетенций. Преподаватель исполняет роль консультанта, координатора, наблюдателя.

Заключительный этап проекта предполагает презентацию проекта в приложении Microsoft Office Power Point. Обсуждение проделанной работы, оценка и создание презентации придает проекту междисциплинарный характер. Активная основа проектного обучения позволяет продемонстрировать студентам практическую значимость приобретаемых ими знаний.

Количество выполненных проектов не регламентируется. Если учебные проекты небольшие, то студенты могут выполнять их в каждом модуле, на-

бирая баллы, соответствующие рейтинговой системе. Если разрабатывается достаточно объемный проект, то выполняется один, но затрагивающий содержание нескольких изучаемых модулей или нескольких тем модуля дисциплины. Выполненные проекты используются студентами на практических занятиях при решении задач, а также при подготовке к экзаменам.

Каждый студент, создающий проект организует себя и организует других. Выявлено, что у студентов повышается активность, интерес, внимание при работе. Все это является предпосылкой к выполнению более сложных заданий.

Достоинства модификации проектно-модульного обучения состоят в сочетании методов активного обучения, в использовании личностно-деятельностной составляющей (обучение через интерес, мотивация обучающихся), в практико-ориентированной направленности (получение практического опыта работы в решении задач, связанных с реальным контекстом профессиональной деятельности), в развивающей составляющей (формирование профессиональных и личностных качеств специалиста, составляющих основу его современных компетенций).

Таким образом, применение модификации проектно-модульного обучения, как технология самостоятельного изучения материала, позволяет организовать деятельность студентов по освоению комплекса дидактических единиц. Этот комплекс позволяет выделить в организации метода проектов завершающий интегрирующий этап, который будет являться основой для изучения модулей в графических дисциплинах: «Инженерная графика», «Инженерная и компьютерная графика», а также в других дисциплинах, для которых содержание графических дисциплин составляет основу.

Дидактические задачи, решаемые проектно-модульным обучением, учитывают индивидуальные особенности и интересы студентов, способствуют формированию паритетных отношений, формируют учебные навыки (поиск информации, анализ, практическое применение) и оказывают влияние на уровень усвоения изучаемого материала, воспитывают у студентов самостоятельность, учат целеполаганию, самопланированию, самоорганизации, самоконтролю, самооценке.

Использование проектно-модульного обучения позволяет решать такие задачи как реализация и развитие творческого потенциала студентов, развитие самостоятельности, логического мышления, формирование мыслительных способностей, позволяет адаптироваться студентам к учебному процессу в вузе.

Все это способствует формированию ключевых компетенций инженерных направлений. Можно сделать вывод, что проектно-модульное обучение является одной из перспективных при изучении дисциплин в техническом вузе и способствует формированию профессиональной инженерной мобильности.

Библиографический список

1. **Альникова, Т. В.** Формирование проектно- исследовательской компетенции учащихся на элективных курсах по физике [Текст]: автореф. дисс. канд. пед. наук / Т. В. Альникова. – Томск, 2007. – 24 с.

2. **Гурьянова, Л. Б.** Метод проектов как средство реализации компетентностно-деятельного подхода в подготовке студентов-филологов [Текст] / Л. Б. Гурьянова // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – Пенза: ПГПУ, 2009. – № 12 (16). – с. 175–177.
3. **Ерофеева, Г. В.** Формирование компетенций выпускника технического университета с использованием проектно-организованного обучения [Текст] / Г. В. Ерофеева, Е. А. Складорова, И. П. Чернов // Вестник ТГПУ. – Томск: ТГПУ, 2009. – № 11 (89). Серия: Педагогика. – С. 13–16.
4. **Зуева, М. Л.** Сравнительный анализ возможностей метода проектов и адаптивной системы обучения в формировании ключевых компетенций [Текст] / М. Л. Зуева // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль: ЯГПУ, 2006. – № 4. – с. 56–62.
5. **Клименко, Л. Н.** Развитие познавательной активности студентов туристского вуза в процессе проектной деятельности [Текст]: дисс. канд. пед. наук / Л. Н. Клименко. – М., 2004. – 144 с.
6. **Лебедева, М. Б.** Система модульной профессиональной подготовки будущих учителей к использованию информационных технологий в обучении [Текст] / М. Б. Лебедева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – С-Пб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2004 – №4 (9). – с. 107–114.
7. **Осипова, С. И.** Формирование проектно-конструкторской компетентности студентов – будущих инженеров в образовательном процессе [Текст] / С. И. Осипова, Е. Б. Ерцкина // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 6 (ч. 3). – с. 30–35.
8. **Пиралова, О. Ф.** Система диагностики компетентности инженерных кадров: авторская разработка [Текст]: монография / О. Ф. Пиралова. – М.: Академия Естествознания, 2010.
9. **Пономарева, Л. Н.** Обзорный анализ применения модульного обучения в процессе профессиональной подготовки специалистов в вузе [Текст] / Л. Н. Пономарева // Вестник СевКавГТУ. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2003. – № 2 (9).
10. **Прокументова, Г. Н.** Проектирование в высшей школе: содержание образовательного результата [Текст] / Г. Н. Прокументова, И. Ю. Малкова // Вестник ТГПУ. – Томск: ТГПУ, 2007. – № 7 (70). Серия: Педагогика. – с. 13–17.
11. **Разуменко, И. А.** Активизация учебной деятельности студентов художественно-графических факультетов на основе интегративного подхода [Текст] / дисс. канд. пед. наук / И. А. Разуменко. – Новосибирск, 2009. – 221 с.
12. **Сауренко, Н. Е.** Проектная деятельность как средство формирования творческой активности студентов колледжа [Текст]: дисс. канд. пед. наук / Н. Е. Сауренко. – М., 2004. – 218 с.
13. **Тухбатуллина, Л. М.** Формирование творческого компонента профессиональной компетенции дизайнера в процессе проектного обучения [Текст]: автореф. дисс. канд. пед. наук / Л. М. Тухбатуллина. – Казань, 2009. – 16 с.
14. **Шитиков, Ю. А.** Преподавание школьного курса информатики с использованием методики проектно-модульного обучения. [Текст] / Ю. А. Шитиков // Информационные технологии в высшей и средней школе: материалы всероссийской научно-практической конференции. – Нижневартовск: НГГУ, 2008. – с. 217–219.

Медведенко Наталья Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета менеджмента негосударственного (частного) образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южно-Сахалинский институт экономики, права и информатики», NataliyaM@list.ru, Южно-Сахалинск

**ФРЕЙМ КАК БАЗОВОЕ ПОНЯТИЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Medvedenko Natalya Vasilievna

Ph. D., associated professor, Dean of the Faculty of Management of Yuzhno-Sakhalinsk Institute of Economics, Law and Information Science, NataliyaM@list.ru, Yuzhno-Sakhalinsk

**FRAME AS A BASIC DEFINITION OF PEDAGOGICAL
TECHNOLOGIES**

На протяжении многих лет специалисты (Р. Абельсон, М. Минский, А. Д. Норман, Ньюэлл, Г. Саймон, С. Пейперт, Р. Шенк и др.) работают над решением проблем искусственного интеллекта и можно утверждать, что все теоретические исследования в этой области не раскрывают феноменологическую эффективность человеческого ума. Рассматривая человеческое мышление, необходимо учитывать и процесс восприятия, и процесс общения, и процесс мышления, и сбор информации, и ее хранение. Человеческое мышление может быть «быстродействующим», если все вышперечисленные компоненты будут находиться в тесном взаимодействии друг с другом.

Ученые-исследователи, изучая проблему искусственного интеллекта, нередко выходят за рамки поведенческого и формально-логического направлений и решают эту проблему при помощи разрозненных простых структур. Все моменты, которые мы стараемся вспомнить и пытаемся выбрать из своей памяти для выхода из любой создавшейся ситуации, можно назвать своим собственным «микромиром» или «фреймом». Можно утверждать, что «образ мира человека» (А. Н. Леонтьев) фреймирует его поведение, детерминирует и «вкладывает» его деятельность в определенные рамки и схемы.

Термин «фрейм» взят из английского языка (frame) и согласно словарю В. К. Мюллера обозначает: 1 – остов, каркас; 2 – скелет, остов; 3 – рама, рамка; 4 – кадр; 5 – оправа, обрамление; 6 – тело, телосложение; 7 – система, структура [9, с. 165].

В 1974 г. в Кембридже вышла книга известного американского ученого, специалиста по искусственному интеллекту Мэрвина Минского «Фреймы для представления знаний» (A Framework for Representing Knowledge), которая была издана в Советском Союзе лишь в 1979 году. Именно в этой книге описывается новый подход к решению проблемы представления знаний в системах искусственного интеллекта. И, что интересно, в основе ис-

следования Мэрвина Минского лежит система фреймов – особых структур данных для понятийного представления стереотипных ситуаций в рамках общего контекста знаний о мире. С этих позиций дается в книге описание механизмов человеческого мышления, распознавания образов, восприятия зрительной и слуховой информации, а также проблемы лингвистики [8]. Он рассматривает два вида фреймов, которые сейчас принято называть статическими (или просто фреймами) и динамическими (сценариями).

Фрейм любого вида – это та минимально необходимая структурированная информация, которая однозначно определяет данный класс объектов. Наличие фрейма позволяет относить объект к тому классу, который им определяется. Простейшими примерами фреймов могут служить характеристические функции множеств в обычной математике.

Однако в интеллектуальных системах в подавляющем большинстве случаев приходится иметь дело не с числовой, а символьной информацией (например, текстами на естественном языке или зрительными образами, изображениями). Для информации подобной природы определение фреймов представляет собой нелегкую проблему. С усложнением внешнего мира число формализующих его стандартных ситуаций (аксиом) лавинообразно растет. Это приводит не просто к громоздкости машинной модели окружающей среды, а к ряду принципиальных трудностей в представлении знаний.

Тем не менее, М. Минский в своей книге описывает некоторые подходы, использование которых является многообещающим. Он отказался от попыток формировать модель окружающей среды на основе разрозненных, отдельных фактов и понятий. Центральным моментом является его утверждение о том, что любая машинная модель, отражающая сложность реального мира, должна строиться в виде достаточно большой совокупности определенным образом сформированных фреймов, представляющих собой модели стереотипных ситуаций. В данном контексте ситуация понимается в обобщенном смысле. Это может быть рассуждение, действие, рассказ, зрительный образ и т. д. Фрейм представляет собой не одну конкретную ситуацию, а наиболее характерные, основные моменты ряда близких ситуаций, принадлежащих одному классу.

Frame, как уже было отмечено выше, с английского переводится как скелет, остов, рамка и т. д., что еще раз подчеркивает общность представленных в нем сведений о моделируемом явлении. Фрейм можно представить графически в виде сети, которая состоит из узлов и связей между ними. Каждый узел есть не что иное, как определенное понятие, которое может быть, а может и не быть задано в явном виде. Именно в этом и заключается основной смысл теории фреймов М. Минского. Понятие (узел), заданное в явном виде может быть конкретизировано в результате процесса согласования данного фрейма с некоторой конкретной ситуацией, имеющей место в окружающей среде. Незаданные в явном виде узлы (понятия) называются терминалами. Терминалы образуют нижние уровни графовой структуры, тогда как на верхних уровнях располагаются понятия, которые всегда спра-

ведливы в отношении представляемой фреймом ситуации. Совокупность заданных в явном виде узлов (понятий) образует основу для «понимания» любой конкретной ситуации из определенного для данного фрейма класса ситуаций. В процессе конкретизации терминалов и согласования, возможных для каждого из них понятий, с конкретной ситуацией окружающей среды происходит «понимание». Ключевым является использование одних и тех же терминалов различными фреймами, что позволяет координировать информацию, собираемую из различных источников. Группы связанных между собой фреймов объединяются в системы (framework), которые могут отражать действия, причинно-следственные связи, и т. д.

Теоретически обоснованные предположения Мэрвина Минского находят подтверждение в сфере гуманитарного знания. Наглядно процесс последовательной замены одного фрейма другим проявляется в таких областях человеческого мышления, как понимание естественного языка, рассуждения, вывода по аналогии и др. Так в теории фреймов упор делается на многочисленность взаимодействий между сенсорными данными и образованной в процессе обучения громадной сетью символьной информации. В связи с бурным и лавинообразным увеличением потоков информации в современном мире вышеназванный факт делает теорию фреймового представления знаний весьма востребованной и обоснованной моделью для организации обучения.

Однако, фреймовый подход представления знаний, разработанный М. Минским, не лишен недостатков. Так, человек способен понять не только известные ситуации, но и новые, к чему уже известные человеку фреймы в контексте теории М. Минского не приспособлены. Тем не менее, Мэрвин Минский считает, что структуры, связывающие в единое целое системы фреймов, могут оказаться полезными при объяснении ряда явлений, характерных для естественного интеллекта.

Попробуем на более формальном уровне разобраться в представлениях о фрейме через следующие дефиниции:

– фрейм – стереотип, стандартная ситуация или структура данных для представления стереотипных [2, с. 80];

– фрейм – некоторая структура, содержащая сведения об определенном объекте и выступающая как целостная и относительно автономная единица знания [11, с. 66];

– фрейм – это бланк, имеющий пустые строки, графы, окна, слоты (от англ. slot – щель, паз), которые должны быть заполнены [5];

– фрейм в настоящее время, как правило, отождествляется со стандартной, стереотипной ситуацией, включающей в себя множество конкретных однородных ситуаций [6];

– фрейм – схема ситуаций [7, с. 283];

– фрейм есть не что иное, как общая категориальная структура [3, с. 27].

В свободной интернет энциклопедии – Википедия слово фрейм трактуется следующим образом: «фрейм – (англ. *frame* – «каркас» или «рамка»)

– способ представления знаний в искусственном интеллекте, представляющий собой схему действий в реальной ситуации [<http://ru.wikipedia.org/wiki/Фрейм>].

Общие сведения о фреймовых способах представления знаний оказываются крайне полезными в дидактике. В дидактике под фреймом понимается периодически повторяющийся способ организации учебного материала (фрейм как концепт) и учебного времени (фрейм как сценарий) для дисциплин, теоретический материал которых подвергается «сгущению» и имеет каркасную структуру [4, с. 140].

Несмотря на различие в специфике областей знаний, все авторы применения фреймового подхода в обучении имеют общие цели, похожие механизмы реализации фреймового подхода, описывают похожие факторы, обуславливающие необходимость применения фреймов в обучении и имеют похожие результаты обучения с помощью фреймов – существенное повышение эффективности обучения [2].

Фреймом является структура данных для представления стереотипной ситуации. С каждым фреймом ассоциирована информация разного вида. Одна ее часть указывает, каким образом следует использовать данный фрейм, другая – что предположительно может повлечь за собой его выполнение, третья – что следует предпринять, если эти ожидания не подтвердятся [8, с. 7]. При объединении семантически близких друг к другу фреймов можно получить систему фреймов.

Сегодня, всем нам известная и присущая отечественной системе образования классно-урочная, лекционно-практическая, лекционно-семинарская система обучения «задыхается» от огромного количества новых учебных предметов, от большого увеличения объема знаний, а также от введения новых форм обучения, в частности, дистанционной формы обучения.

Поэтому одним из способов решения вышеперечисленных проблем является поиск новых педагогических технологий, позволяющих расширить объемы усваиваемых знаний без увеличения количества времени, отводимого на их изучение, а также приблизить цели обучения к индивидуальным творческим возможностям учащихся и включить в содержание технологии проблематику их деятельности в процессе обучения.

Интенсивный путь решения этой проблемы – увеличение «плотности» (насыщенности) единицы учебного процесса за счет концентрации его во времени (урок заменяется блоком уроков), путем «сгущения» учебного содержания (параграф заменяется модулем). Происходит это тогда, когда мы начинаем использовать для организации учебного процесса метапредметные понятия, каким является понятие фрейма.

К относительно новым образовательным педагогическим технологиям, в которых можно реализовать соответствующее «сгущение» можно отнести такие технологии, как:

- модульная технология обучения;
- рейтинговая технология обучения;

- модульно-рейтинговая технология обучения;
- балльно-рейтинговая технология обучения;
- интегральная технология обучения.

Педагогическую технологию, в основе которой лежит представление о фрейме, можно назвать фреймовой педагогической технологией. В частности, фреймовая педагогическая технология – это технология изучения учебного материала, структурированного определенным образом в специально организованной периодической временной последовательности (сценарий). Основным признаком данной технологии является увеличение объемов изучаемых знаний без увеличения учебного времени [4, с. 140].

С точки зрения методики фреймы очень продуктивны, так как изучаемый материал может легко переноситься в таблицы, схемы, слайды, что значительно экономит учебное время и дает студенту возможность формировать свое собственное решение проблемы, идеи и т. д.

Р. В. Гурина и Е. Е. Соколова формируя концепцию фрейма в обучении, совершенно справедливо определяют, что «фрейм – в контексте теории поэтапного формирования умственных способностей, есть инструкция в формировании ориентировочной основы действий» [2, с. 80]. В то же время эти авторы выделяют такие признаки фрейма, как:

- стереотипность;
- повторяемость;
- наличие рамки;
- визуализация;
- ключевые слова;
- ментальность;
- универсальность;
- скелетная форма (каркас с пустыми окнами);
- ассоциативные связи;
- фиксация аналогий, обобщений, правил и принципов.

Концептуальным ядром фреймового подхода в обучении Р. В. Гурина и Е. Е. Соколова определяют теорию поэтапного формирования умственных действий, согласно которой формирование умственных действий происходит в пять этапов [1; 10].

Применительно к педагогике вообще и к формированию системного мышления на основе фреймирования, понятие фрейма должно стать самоцелью в процессе формирования новообразований студента. В тоже время отметим, что фреймирование предполагает добавление в процесс усвоения знаний обобщений, осознанности, структурности. Выстраивание взаимосвязанных фреймов, их цепочек может осуществляться не только исходя из дидактических соображений, но и других педагогических. В частности, можно фреймировать деятельность педагога в процессе оценки знаний или умений студентов и школьников, можно фреймировать деятельность администрации образовательного учреждения с целью управления его деятельностью, повышения качества образовательного и воспитательного процесса.

Библиографический список

1. **Гальперин, П. Я.** Основные результаты исследования по проблеме «Формирование умственных действий и понятий» [Текст]/ П. Я. Гальперин. – М., 1965.
2. **Гурина, Р. В.** Концепция фрейма в обучении [Текст]/ Р. В. Гурина, Е. Е. Соколова // Школьные технологии. – 2009. – № 3. – С. 77–84.
3. **Колодочка, Т. Н.** Фреймовая технология в среднем профессиональном образовании [Текст]/ Т. Н. Колодочка // Школьные технологии. – 2004. – № 1. – С. 26–30.
4. **Колодочка, Т. Н.** Фреймовое обучение [Текст]/ Т. Н. Колодочка // Школьные технологии. – 2005. – С. 140–142.
5. **Краткий** словарь когнитивных терминов [Текст]/ Под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
6. **Лернер, И. Я.** Дидактические основы методов обучения [Текст]/ И. Я. Лернер. – М.: 1981. – 214 с.
7. **Маланов, С. В.** Методические и теоретические основы психологии [Текст]/ С. В. Маланов. – Воронеж, Издательство: МПСИ, МОДЭК, 2005. – 336 с.
8. **Минский, М.** Фреймы для представления знаний [Текст]: пер. с англ./ М. Минский. – М.: Энергия, 1979. – 152 с.
9. **Мюллер, В. К.** Большой англо-русский и русско-английский словарь 450 000 слов и словосочетаний. Новая редакция [Текст]/ В. К. Мюллер. – М.: ООО «Дом Славянской книги», 2008. – 960 с.
10. **Талызина, Н. Ф.** Деятельностный подход к механизмам обобщения [Текст]/ Н. Ф. Талызина // Вопросы психологии. – 2001. – № . – С. 3–16.
11. **Тарасов, Е. Ф.** Лингвистическая прагматика и общение с ЭВМ [Текст]/ Е. Ф. Тарасов, Ю. А. Сорокин, Е. Б. Левченко и др. – М.: Наука, 1989. – 142 с.
12. **http://ru.wikipedia.org/wiki/Фрейм** <http://ru.wikipedia.org/wiki/Фрейм>

УДК 614.842.83:053

Мокроусова Ольга Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры пожарной безопасности Уральского института Государственной противопожарной службы, olgamokrousova@mail.ru, Екатеринбург

**СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕНСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КАНДИДАТОВ В ЭКСПЕРТЫ
ПО НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКЕ РИСКОВ**

Mokrousova Olga Anatolyevna

Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Chair of Fire Safety in Building at the Ural Institute of the State Firefighting Service of the Ministry of Emergency Situations, olgamokrousova@mail.ru, Ekaterinburg

**MODERN AND INTENSIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS
OF TEACHING OF CANDIDATES WHO ARE GOING
TO BECOME THE EXPERTS IN INDEPENDENT RISK
ASSESSMENT**

Конструирование учебного процесса в современной педагогической литературе рассматривается с двух сторон: «обучение через информацию и обучение через деятельность». А. А. Вербицким дано определение контекстного обучения как концептуальной основы интеграции различных видов деятельности студентов (учебной, научной, практической) [1]. Ученым выявлены формы организации деятельности студентов в контекстном обучении: учебная деятельность академического типа – квазипрофессиональная деятельность – учебно-профессиональная деятельность. Особую роль в контекстном обучении играют активные формы и методы обучения или технологии активного обучения, которые опираются не только на процессы восприятия, памяти, внимания, а прежде всего на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение.

Технологии называют активными, так как в них существенно меняются и роль обучающего (вместо роли информатора роль менеджера), и роль обучаемых (информация не цель, а средство для освоения действий и операций профессиональной деятельности).

Для образовательных учреждений государственной противопожарной службы МЧС России, где осуществляется подготовка специалистов экспертных организаций по независимой оценке рисков в области обеспечения пожарной безопасности, характерно применение в процессе обучения современных интенсивных технологий.

Интенсивное обучение имеет целый спектр методологических преимуществ, связанных, прежде всего с его развивающим потенциалом. Эти преимущества основаны на активном, эмоционально окрашенном общении участников занятия друг с другом и с преподавателем.

Эффективная работа преподавателя в режиме интенсивного обучения зависит от нескольких условий.

Первое условие – соответствие возможностей преподавателя целям и задачам данной технологии (игра, тренинг, упражнение). В зависимости от цели избранной технологии преподавателю приходится выступать в том или ином амплуа (организатора-лидера, коммуникатора, психолога).

*Второе условие – наличие у преподавателя профессионального опыта участия в групповом взаимодействии. Для этого он должен владеть как диалогом, так и мультилогом (мульти... от лат. *multum* – много) – структурированным диалогом – основой «субъект-субъектных» отношений.*

Именно в диалоге участники взаимно обогащают друг друга, прежде всего, различными подходами к той или иной проблеме, разным ее видением и, следовательно, выступают друг для друга как определенные ценности. Равноправие, построенное на партнерских взаимоотношениях обучаемых и обучающего, открытость, осуществление обратной связи «здесь и сейчас», реализация интересов и смыслов – все это поддерживает в процессе интерактивной игры высокую сконцентрированность и мотивацию участников и разворачивает общее коммуникативное и смысловое поле, требующее единого понимания проблемы.

Третье условие эффективности интенсивного обучения связано с соответствующей личностной направленностью самого преподавателя. Иногда, с энтузиазмом встретив новую технологию, приняв ее чисто интеллектуально и профессионально, преподаватель может отказаться от нее после первого же апробирования по внутренним, не всегда осознанным для него причинам. Как правило, это причины, связанные с боязнью «оказаться не на высоте», дискредитировать свой профессиональный авторитет. Это типичные затруднения, обусловленные стереотипами личностных установок и реакций в учебной обстановке. Для устранения такого рода трудностей преподавателю самому нужно участвовать в тренингах личностного роста, лидерства, общения, конкуренции и т. д.

Научить слушателей и практических работников творчески мыслить, находить нестандартные решения в сложных ситуациях, принимать обоснованные решения в постоянно меняющихся условиях внешней среды с целью предупреждения пожаров и минимизации последствий чрезвычайных ситуаций – задача, стоящая перед системой предаттестационной подготовки кандидатов в эксперты по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности. С этой целью в образовательном процессе активно используются педагогические технологии, в основу которых положено взаимодействие, так называемые «интерактивные технологии».

К *интерактивным* (от англ. *interaction* – взаимодействие) относятся такие обучающие и развивающие личность интенсивные технологии, которые построены на целенаправленной и для достижения целей специально организованной групповой и межгрупповой деятельности, «обратной связи» между всеми ее участниками для достижения взаимопонимания и коррек-

ции учебного и развивающего процесса, индивидуального стиля общения, рефлексивном анализе или дебрифинге («здесь» и «сейчас») [8].

Интерактивное обучение основано на собственном опыте участников занятий, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого профессионального опыта. На игре, тренинге или при анализе ситуаций обучаемые побуждаются к такой деятельности, которая требует самостоятельного поиска информации разнообразными игротехническими и креативными средствами.

В интерактивном обучении существенно, по сравнению с традиционными технологиями, *меняется роль преподавателя*. Его активность уступает место активности самих обучаемых, а задача преподавателя как организатора игры – внешнее управление всем игровым процессом обучения и развития через организацию взаимодействия участников, создание условий для их инициативы и творческого поиска эффективных решений конкретных задач и ситуаций, установление обратной связи. Собственный практический опыт обучаемого лишь предпосылка для начала поиска новой информации, условие для его анализа и получения иных результатов, диагностика и прогнозирование которых позволяют улучшить ранее имевшийся опыт.

На интенсивных занятиях слушатели должны не только осваивать, понимать и воспринимать получаемую от преподавателя информацию, т. е. обучаться, но и осуществлять самостоятельные индивидуальные и групповые практические действия по решению проблемы или ситуации. Обучение, анализ и решение проблем – часть непрерывного процесса пересмотра установок, ценностей и убеждений, снятия стереотипов, который осуществляется через постоянное взаимодействие новой информации с тем, что участнику игрового взаимодействия уже известно.

Интенсивные и интерактивные технологии, формируя не только базовые компетентности, но и метакомпетентности, обеспечивают для будущих специалистов экспертных организаций по независимой оценке рисков в области обеспечения пожарной безопасности своего рода «фундамент», с которого начинается строительство нового образовательного пространства.

Остановимся на ключевых характеристиках и педагогических возможностях интенсивных технологий.

Простейшей и остающейся по сей день самой популярной моделью эффективного обучения, основанного на опыте, является циклическая модель Дэвида Коулба: *Непосредственный опыт → Рефлексивное наблюдение и изучение → Абстрактная концептуализация и обобщение → Активное экспериментирование в новых ситуациях* [4]. В соответствии с данной моделью предоставив слушателям возможность объединить наблюдение, размышление и действие, можно извлечь из процесса обучения максимальную пользу.

Программа курса предаттестационной подготовки специалистов экспертных организаций по независимой оценке рисков должна быть сбалансирована. В ней должны разумно (в зависимости от цели обучения) сочетаться

разнообразные интенсивные технологии, активизирующие учебный процесс, т. е. полностью включающие экспертов в интерактивное взаимодействие.

Методы активизации процесса обучения и интерактивные технологии можно применять до начала лекционного курса – для мотивации и диагностики знаний «на входе» в учебный процесс, во время занятий (вкрапление в лекции, в семинарские и практические занятия) для проверки усвоения теоретического материала – и после лекционного курса – для отработки практических умений и навыков, аттестации, контроля и диагностики компетентностей «на выходе».

Интенсивные интерактивные технологии в образовательном процессе решают важные цели и задачи, т. е. способствуют:

- созданию у слушателей целостного представления о профессиональных компетентностях и метакомпетентностях, их динамике и месте в профессиональной деятельности;
- приобретению на материалах, имитирующих профессиональную деятельность, социального опыта, в том числе опыта межличностного и группового взаимодействия для коллективного принятия решений, осуществления сотрудничества;
- развитию профессионального, аналитического, практического мышления;
- формированию познавательной мотивации, метакомпетентности, созданию условий для появления личностной психологической установки;
- выявлению новых смыслов общения и взаимодействия с деловыми партнерами.

Для того чтобы достичь целей обучения, необходимо ориентироваться на следующие задачи:

- *ознакомление (discovery)* – знакомство с основными понятиями и процедурами в конкретной области знания;
- *освоение основ (literacy)* – способность пересказать, описать основные понятия и процедуры;
- *овладение (fluency)* – успешное применение основных понятий и процедур в данной предметной области;
- *полное усвоение* – мастерство (*mastery*), успешное применение основных понятий и процедур в данной области, а также помощь другим в закреплении и освоении базовых и метакомпетентностей.

Последовательность шагов включения в учебный процесс интенсивных технологий может быть следующей:

- обзор темы, обсуждение которой уже состоялось или еще предстоит;
- решение проблемы, обычно с использованием методов и подходов, определенных в ходе предшествующих учебных занятий;
- самоанализ обучаемых с помощью тестирования, диагностика социальных навыков («на входе»);
- выполнение групповых заданий на практическое применение навыков, полученных в ходе предшествующих учебных занятий;

- выполнение интерактивных заданий и упражнений на практическое применение навыков на определенных этапах учебного занятия;
- проведение закрепляющих упражнений с использованием технологий обратной связи, заполнение опросных листов (для диагностики навыков «на выходе»);
- самостоятельная работа.

Все перечисленные учебные цели наилучшим образом реализуются именно в разнообразных интенсивных интерактивных технологиях.

Например, метод *кейс-стади* относится к интенсивным технологиям активного обучения, он является интерактивным, ориентированным на сотрудничество и деловое партнерство, так как работа происходит в группах.

Результатами применения кейс-стади помимо знаний являются навыки профессиональной деятельности, а также развитие системы ценностей, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного мироощущения и миропреобразования.

Цель кейс-стади – совместными усилиями группы проанализировать ситуацию, возникающую при конкретном положении дел и выработать практическое решение. Выбор лучшего решения в контексте поставленной проблемы происходит через анализ ситуации и оценку выработанных альтернатив.

Кейс-стади предполагает использование разнообразных видов аналитической деятельности для осмысления ситуации (таблица).

Однако конкретный кейс может предполагать решение отдельных составляющих комплекса перечисленных аналитических задач, так как каждый изучаемый учебный курс имеет свои разновидности анализа.

Именно несоответствие учебной цели, поставленной перед обучаемыми в данной конкретной ситуации, и имеющихся у них ресурсов (ограниченность теоретических знаний, практического опыта, времени для принятия решения, недостаток информации об объекте, несовместимость членов группы) делает задачу нетривиальной, требующей от обучаемых определенных интеллектуальных затрат, критического мышления, культуры полемики и соответствующей организации коллективной деятельности.

Таблица 1 – Виды аналитической деятельности при применении метода кейс-стади

Разновидности аналитической деятельности	Характеристика
1	2
Проблемный анализ	Выделение проблем, формирование проблемного поля, их квалификация
Системный анализ	Рассмотрение объекта с позиций системного подхода как некоторой системы, характеризующейся структурой и функциями
Праксеологический анализ	Рассмотрение деятельностных процессов с точки зрения их оптимизации

Окончание таблицы

1	2
Прогностический анализ	Формирование предсказаний относительно будущего развития ситуации
Причинно-следственный анализ	Установление причин, которые привели к возникновению данной ситуации, и рассмотрение последствий ее развертывания
Аксиологический анализ	Построение системы оценок ситуации, ее составляющих, условий, последствий, действующих лиц с позиций той или иной ценностной системы
Ситуационный анализ	Моделирование ситуации, ее составляющих, условий, последствий, действующих лиц

Работа с кейс-стади имеет свою специфику и предполагает разнообразие технологических подходов. Первоначальное знакомство с материалом желательно осуществить заблаговременно. Процедура работы с ситуацией состоит в том, что слушатель, ознакомившись с описанием проблемы (случая), самостоятельно анализирует ситуацию, диагностирует проблему и представляет свои идеи и решения в процессе дискуссии с другими обучаемыми. В ходе анализа ситуации обучающиеся учатся действовать «в команде», проводить многоаспектный анализ и принимать решения.

Метод удобен тем, что требует значительно меньше времени, чем другие интенсивные технологии. Рассмотрение ситуаций может проводиться с разделением участников занятия на малые группы (по 3–7 человек). Количество людей варьируется в зависимости от масштабов и важности ситуации, от ее новизны. Как правило, на рассмотрение ситуаций требуется от 30 мин до 2 ч учебного времени. Продолжительность занятий зависит от масштабов ситуации и глубины знания у обучаемых.

Рассмотрение ситуаций проходит в несколько этапов.

Анализ практической ситуации в подгруппе. Обсуждение ситуации в подгруппах (малых группах) позволяет достичь несколько целей: позволяет каждому обучаемому принять участие в обсуждении, высказать свою точку зрения и получить представление о мнениях других участников; способствует выработке навыков совместной, командной работы.

Предварительное обсуждение ситуации в аудитории. Сообщение подгруппы предусматривает оценку позитивных и негативных последствий возможных вариантов решений, перечень рисков и потенциальных проблем, предположения о возможном последующем развитии событий.

Межгрупповая дискуссия. Этот этап проводится на основе сообщений подгрупп. Представители, делегированные каждой из подгрупп для презентации итогового материала, выступают со своим анализом и предполагаемыми решениями, а участники из других подгрупп выступают в роли оппонентов. Преподаватель контролирует ситуацию и выполняет роль координатора и руководителя дискуссии, а при необходимости – оппонента и критика, активизируя и направляя дискуссию.

Подведение итогов осуществляется сначала желающими высказаться из аудитории, а затем самим преподавателем, ведущим занятие. Он дает оценку выводам подгрупп и отдельных участников, а также всему ходу дискуссии. Одновременно формулируются и обосновываются варианты действий, которые не были предложены, допущенные ошибки, если такие были, и выделяется особенно продуктивные решения.

Работа над всем предложенным преподавателем материалом может осуществляться как в группе, так и индивидуально, но в жестко ограниченное время, по истечении которого обучаемыми должны быть представлены обоснованные выводы и план действий, мероприятий или варианты решений.

Принципиальное отличие метода кейсов от других интенсивных технологий активизации учебного процесса состоит в том, что здесь превалирует необходимость профессиональной и управленческой компетентности обучаемого. Для большинства рассматриваемых ситуаций целесообразно привлечение специальных знаний (например, кейсы из практики нарушения правил пожарной безопасности на предприятиях требуют от обучаемого знаний положений Федерального закона Российской Федерации от 22.07.08 г. № 123-ФЗ «Технический регламент о требованиях пожарной безопасности» и других нормативных документов; кейсы по исследованию людских потоков и эвакуации людей из зданий при пожаре требуют знания методологии нормирования эвакуации людей из зданий при пожаре и социально-психологической компетентности и т. д.). Эти знания приходят не столько с жизненным опытом, сколько с овладением определенной профессией. Поэтому, по нашему мнению, высока потребность в кейсах как в технологии при переподготовке и повышении квалификации специалистов экспертных организаций по независимой оценке рисков.

Достоинством метода кейсов является то, что он дает уникальную возможность изучить сложные или эмоционально значимые вопросы в безопасной обстановке учебного занятия, а не в реальной жизни, с ее угрозами и риском. Он позволяет учиться, не тревожась о неприятных последствиях, которые могут возникнуть в случае неправильного решения. Использование метода кейсов в учебной программе помогает дополнить многие теоретические аспекты курса предаттестационной подготовки кандидатов в эксперты по независимой оценке рисков посредством введения практических задач, которые слушателям необходимо решить.

Метод кейсов наиболее приемлем для обучения в малых группах, дает наибольшую эффективность в программах, ориентированных на развитие аналитических способностей (сбор и анализ информации, диагностика, прогнозирование), для подготовки специалистов, работающих в экстремальных условиях.

Еще один широко применяемый на практике метод АКС – *анализ инцидентов* (от лат. *incidens* – случающийся) – случай, происшествие, столкновение. Этот метод отличается от предыдущего тем, что *его цель – поиск ин-*

формации для принятия решения самим обучаемым и научение его поиску необходимой информации: ее сбору, систематизации и анализу.

Для принятия обоснованного решения слушателям умышленно предлагается явно недостаточная информация, поэтому им необходимо прежде всего собрать информацию, разобраться в обстановке, определить, есть ли проблемы и в чем они состоят, подумать, что надо делать, выяснить, что нужно знать для принятия того или иного решения.

Можно использовать следующие варианты проведения занятий.

1. *Ситуация готовится заранее* самим преподавателем, затем зачитывается та ее часть, которая является инцидентом, а потом после завершения процесса задавания вопросов слушателями, каждая подгруппа принимает свое решение, и уже затем в открытой дискуссии обсуждаются его правильные и неправильные аспекты.

2. *Преподаватель рассказывает* обучаемым о технологии анализа ситуаций методом «инцидента», затем дается время 15–20 мин, каждая команда отработывает свой вариант ситуации. Когда ситуации у всех команд будут разработаны, начинается процедура сбора информации: «инцидент» («случилось...»); вопросы и ответы; принятие решения; презентация решения и его анализ авторами ситуации.

Возможные формы организации занятия:

– каждый запрос на дополнительную информацию обсуждается слушателями, и решается вопрос о ее необходимости для принятия обоснованного решения;

– каждой подгруппе слушателей выдается вся информация, которую они запросили, а на общей дискуссии при обсуждении принятых решений выясняется, какая из полученной информации оказалась использованной при выработке решения;

– производится как качественное (значимость информации для принятия решения), так и количественное взвешивание (в очках, баллах) «стоимости» запрошенной информации по сравнению с ценностью принятого решения в тех же единицах. Таким образом, слушатели приучаются собирать информацию рационально и направленно.

Вместе с тем метод «инцидента» имеет следующие ограничения. Зачастую слушатели осуществляют поверхностный анализ и принимают решение в условиях неполной информации. Неправильно поставленный «диагноз» и излишняя быстрота в принятии решений также могут привести к поверхностной диагностике и «неэффективному лечению».

К достоинствам метода «инцидента» обычно относят следующие:

– развивает умение собирать и анализировать информацию;

– развивает навык постановки вопросов «на развитие», «на уточнение», «на понимание»;

– развивает у слушателей навык выявления и формулировки проблемы, составляющей основу ситуации;

– осваиваются навыки системного подхода к принятию управленческих и социально-психологических решений.

На протяжении 50–80 гг. XX в. процессы решения творческих задач изучали П. Линдсей, Н. Норманн, Д. Х. Флейвел и др. [2].

В отечественной психологии экспериментальным изучением творческого процесса занимались С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Я. А. Пономарев, О. К. Тихомиров и др. [7].

В середине XX в. проблемой разработки и применения эвристических приемов в процессе обучения стали заниматься педагоги.

Исследования психологов, в частности К. Левина [3] и его единомышленников, доказали эффективность использования активных методов взаимодействия, разнообразных групповых дискуссий при принятии решений, среди которых более эффективна организационная дискуссия, которая носит название «брейнсторминг», или мозговой штурм.

Специально организованная дискуссия позволяет выслушать все мнения практически одновременно. Общение происходит в основном на вербальном уровне, что позволяет не только услышать, но и воспринять чужое видение проблемы, уловить ее новые аспекты и грани, взглянуть на проблему с иной точки зрения. Групповая дискуссия в процессе «мозгового штурма» важна еще и потому, что все участники коллективного взаимодействия в нее включены, участвуют в процессе поиска, выработки и принятия решений. Это ослабляет сопротивление участников инновациям и позволяет быть к этим инновациям сопричастными.

К эвристическим техникам интенсивного генерирования идей относятся: метод морфологического анализа, техника расчленения, метод инверсии, формат одного вопроса, метод номинальной группы, программно-ролевой метод, техника ликвидации тупиковых ситуаций, метод принудительных отношений [5].

Наиболее соответствует для целей подготовки кандидатов в эксперты по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности, по нашему мнению, метод инверсии. Метод инверсии ориентирован на поиск вариантов решения творческой задачи в новых, неожиданных направлениях, чаще всего – противоположных традиционным взглядам и убеждениям, которые диктуются логикой и здравым смыслом. При решении задачи этим методом необходимо использовать такие противоположные процедуры мышления, как анализ «синтез, логическое и интуитивное, конкретное и абстрактное, разъединение и объединение, конвергенцию (сужение поля поиска) и дивергенцию (расширение поля поиска), если не удастся решить задачу в избранном порядке, попытаться решить ее в обратном порядке и т. д.

Достоинством метода является то, что он позволяет развивать диалектику мышления, находить выход из, казалось бы, безвыходной ситуации, оригинальные, неожиданные решения различного уровня трудности задач. Ограничением метода можно считать то обстоятельство, что он требует довольно высокого уровня развития творческих способностей, базисных знаний, умений и опыта.

Итак, в педагогической практике предаттестационной подготовки кандидатов в эксперты по независимой оценке рисков используются интенсив-

ные технологии: технологии развивающего, личностно ориентированного и деятельностного обучения.

Библиографический список

1. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]/ А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 208 с.
2. **Ильясов, И. И.** Структура процесса учения [Текст]/ И. И. Ильясов. – М.: МГУ, 1986. – 200 с.
3. **Левин, К.** Динамическая психология [Текст]/ К. Левин. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
4. **Панфилова, А. П.** Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: учебное пособие [Текст]/ А. П. Панфилова. – СПб.: ИВЭСЭП, Знание, 2003. – 536 с.
5. **Панфилова, А. П.** Инновационные педагогические технологии: активное обучение [Текст]/ А. П. Панфилова. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
6. **Пономарев, Я. А.** Психология творчества [Текст]/ Я. А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
7. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст]/ С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1998. – 705 с.
8. **Современные технологии обучения: методическое пособие по использованию интерактивных методов в обучении [Текст]/** под ред. Г. В. Борисовой, Т. Ю. Аветовой, Л. И. Косовой. – СПб.: Полиграф-С, 2002. – 79 с.

УДК: 378.03.2

Ядрихинская Евгения Ефимовна

Старший преподаватель Кафедры иностранных языков по техническим и естественным специальностям Северо-Восточного федерального университета, yadrikhinskaya_e@mail.ru, Якутск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ У ВЗРОСЛЫХ

Yadrikhinskaya Evgeniya Efimovna

Lecturer of North-East federal university, yadrikhinskaya_e@mail.ru, Yakutsk

FORMATION OF INFORMATION CULTURE AMONG ADULTS

Исходным положением в многовековом процессе движения общества к информатизации является то, что главной особенностью общества является его саморазвитие. Сущность этого процесса заключается в том, что человек все более глубоко познает себя и окружающий мир, в результате чего появляются знания, позволяющие человеку создавать более благоприятные условия жизни [4].

Воздействуя на общество в целом, информатизация влияет и на каждого отдельно взятого человека. Прежде всего, это влияние распространяется на интеллектуальные способности личности. Все большие требования к человеку предполагают дальнейшее развитие его творческих способностей и выдвигают на первый план такую его сущностную характеристику, как способность к постоянному усложнению интеллектуального труда [2].

Под влиянием изменений в содержании труда общие требования к подготовке работников и специалистов постоянно возрастают, появляется необходимость получать образование в течение всей жизни. Непрерывное образование и новые формы занятости являются инновациями, которые появились в результате информатизации. В связи с этим актуализируется проблема формирования информационной культуры взрослых.

Мы разделяем мнение В. И. Подобед и В. В. Горшковой, что взрослый есть воплощение индивидуного, субъектного, личностного, индивидуально-го и универсального начал. Он всегда остается индивидом, поскольку является представителем рода человеческого и носителем своего телесного и духовного бытия. Взрослый человек как субъект – это носитель какой либо предметно-практической, профессиональной деятельности и распределитель своих душевно-духовных сил, т. е. активности сознания и рефлексии, свободы целеполагания и ответственности действий, потребности выразить свою индивидуальную позицию, стремление к диалогу с другими. Как личность он – представитель социальной группы, носитель общественных отношений, свободно и ответственно определяющий свою позицию среди других людей. Взрослый как индивидуальная личность – это уже качественно иной уровень развития человека, удовлетворяющего свои интеллектуальные и профессиональные потребности непосредственно в творческой деятельности. Взрослый как универсальность – это высший уровень духовного развития человека [5].

У взрослого человека социальная потребность в информации проявляет себя многообразно. Прежде всего, для человека важно ощущать себя информированным. Состояние информированности сопровождается чувством психологического комфорта, уверенностью и спокойствием. Недостаточная информированность повышает степень неопределенности ситуации, приводит к потере уверенности, психологическому дискомфорту, что толкает человека к активным действиям по поиску нужной информации. Необходимость постоянного обновления знаний, умений, навыков, приобретения дополнительного образовательного опыта обусловлена:

– постоянным появлением в жизни взрослого человека проблем, решение которых требует от него дополнительного приобретения знаний, умений, навыков, опыта деятельности, смены установок, объективно становящихся источником мотивации к обучению;

– наличием у людей любого возраста своих информационных запросов;

– способностью человека к обучению независимо от его возраста, в силу природной динамики структур, отвечающих в организме за процессы об-

новления информации и позволяющих компенсировать последствия возрастного ослабления, затухания ряда познавательных функций;

– накоплением в ходе жизнедеятельности опыта, способного становится содержательной основой образования для других и для себя (при условии его осмысления) [3].

Подготовка взрослого человека как «человека познающего» включает в себя:

– *диагностику и освоение им собственных природных информационно – познавательных способностей и возможностей* (типа мышления, памяти, внимания, модальности восприятия, приоритетные образовательные стратегии, комфортные формы работы; освоенные способы фиксации учебной информации и ее извлечения из памяти и др.)

– *организацию рефлексии по поводу владения технологиями самообразования*: умение работать с информационными потоками; навыки конспектирования, реферирования, накопления и упорядочения информации (составление картотек, базы данных, ведение дневника, видеотека, фонотека); владение техникой скорочтения, стенографии, мнемотехническими приемами;

– *освоение и расширение круга источников образовательной информации* (библиотеки, Интернет, клубные объединения и т. д.);

– *анализ ресурсов и динамики развития собственных информационных потребностей и запросов, себя как субъекта обучения*.

Наиболее эффективной формой развития информационной культуры взрослых является проектирование. В рамках процесса обучения проектный метод можно определить, как образовательную технологию, нацеленную на приобретение учащимися новых знаний на основе реальной жизненной практики, формирование у обучающихся специфических умений и навыков посредством системной организации проблемно-ориентированного поиска. Обучающийся самым непосредственным образом включен в активный познавательный процесс, самостоятельно формулирует учебную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует возможные варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность, формируя новое знание и приобретая новый учебный и жизненный опыт.

Культура профессионального чтения – важнейший содержательно-структурный элемент информационной культуры. Т. Г. Браже [1] убеждена, что образование взрослого невозможно представить без чтения. С его помощью открываются возможности для развития личности. На основе чтения строится обучение на всех этапах образования. Огромную роль в воспитании образованных членов информационного общества играют библиотеки, которые во все времена были хранилищем информации и одновременно являлись основой для образования и просвещения. Одним из этапов формирования информационной культуры является работа с источниками информации в библиотеках.

Значительная роль в формировании информационной культуры отводится образовательной среде. Под образовательной средой понимается естес-

твенное и искусственно создаваемое социокультурное окружение обучающегося, включающее средства и содержание образования. Организация комфортной информационной среды включает в себя создание безопасных (психологически в том числе) условий для поиска информации и работы с ней, обеспечение сопровождения познавательной деятельности и доступа к информационным ресурсам. Информационно-образовательная среда должна быть непрерывно изменяющейся, учитывающей индивидуальные особенности обучающегося, круг его интересов. Такая среда должна поддерживать процесс самостоятельного поиска, постановки задач и нахождения путей их решения, предоставлять возможность непрерывного образования человека.

Уровень информационной культуры современного взрослого человека можно определить как осознание своих потребностей, знание общедоступных источников информации, умение пользоваться этими источниками, искать и находить их. Немаловажно правильно оценивать полученные сведения, использовать их, сохранять и перерабатывать для своих нужд, при необходимости передавать для коллективного пользования, создавать новую информацию на качественно новом уровне.

В качестве показателей, позволяющих определить уровень информационной культуры у взрослых обучающихся, были выделены следующие:

1) Информационная активность – процесс, в котором реализуются различной степени устойчивости информационные потребности и интересы. Данный показатель позволяет оценить степень понимания информационных явлений и процессов, проявляясь в заинтересованности получения новой информации.

2) Информационная коммуникативность – реализуется посредством информационного общения, характеризуя степень готовности к общению в информационной среде. Информационное общение осуществляется на базе норм и принципов поведения в информационном обществе. Показатель информационной коммуникативности позволяет оценить характер поведения в информационной среде, а также культуру общения.

3) Информационное мышление – реализуется в умении выделять необходимую информацию из общей массы информационных потоков, а также применять методы анализа и синтеза при обработке информации.

4) Информационная готовность – характеризует технологический уровень сформированности информационной культуры. Информационная готовность реализуется при осуществлении информационной деятельности, характеризуя умение применять современные компьютерные и информационные технологии для поиска, хранения, анализа и передачи информации.

Таким образом, формирование информационной культуры взрослого – это непрерывный процесс, важнейший фактор успешной профессиональной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе.

Библиографический список

1. **Браже, Т. Г.** Чтение взрослых как педагогическая проблема [Текст]/ Т. Г. Браже//Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.
2. **Зуев, К. А.** Компьютер и общество [Текст]/К. А. Зуев. – М.: Политиздат, 1990. – 315 с.
3. **Колесникова, И. А.** Основы андрагогики [Текст]/ И. А. Колесникова.- М.:Academia, 2003. – 240 с.
4. **Нестеров, П. В.** Информатизация советского общества: Информационный аспект [Текст]/ П. В. Нестеров//НТИ Сер. 1. – 1989. – № 11. – С. 2–8
5. **Подобед, В. И.** Образование взрослых: методологический аспект [Текст]/ В. И. Подобед, В. В. Горшкова //Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 25–31.

УДК 37.01:378

Тимофеева Елена Викторовна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Алтайского государственного аграрного университета, pressa@asau.ru, Барнаул

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ

Timofeeva ElenaViktorovna

Asst. Prof. of foreign languages, Altai State Agricultural University, pressa@asau.ru, Barnaul

TECHNOLOGY OF FORMATION OF INFORMATIVE ACTIVITY OF PUPILS AND STUDENTS

В условиях модернизации образования проблема активизации познавательной деятельности обучаемых является актуальной. Познавательная активность понимается учеными (З. А. Абасов [1], А. К. Абульханова-Славская [2], Д. С. Годовикова [3], М. А. Данилов [4], Г. В. Пугач [5], И. И. Родак [6], М. Н. Скаткин [7], Т. И. Шамова [8], Г. И. Щукина [9]) как интегральное личностное качество, выражающее отношение обучаемого к учебно-познавательной деятельности, мобилизующее его внутренние силы на более эффективное отражение предметов и явлений окружающего мира и свое самосовершенствование (развитие) в ходе данного процесса, а также как ключевая характеристика учебного познания. Сложность ее изучения заключается в том, что рассматриваемая категория проявляется во взаимосвязи и взаимной обусловленности мышления, общения и деятельности, концентрированно отражает основные характеристики потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой, интеллектуально-познавательной и других личностных сфер.

Решение проблемы развития познавательной активности учащихся школ и студентов вузов позволило автору определить два структурных компонента этого процесса: компонент развития познавательной активности и компонент её управлением. Управление познавательной активностью учащихся и студентов направлено на решение одной из основных задач развития познавательной активности – переходу от внешнего управления процессом (со стороны преподавателя) к его самоуправлению. Формирование познавательной активности происходит под воздействием конкретных личностно ориентированных условий обучения через мотивацию, актуализацию субъектного опыта, организацию рефлексии обучающихся.

Средством интеграции теоретических представлений о процессе развития познавательной активности учащихся и студентов выступила технология реализации изучаемого процесса, в основу которой были положены системный, рефлексивно-деятельностный и индивидуально-творческий подходы, обеспечивающие непрерывность развития познавательной активности обучающихся. По мнению автора, развитие познавательной активности достигается в процессе решения учебных задач, иерархия которых представляет собой постепенный переход от репродуктивных и репродуктивно-творческих к творческим задачам, от действий по инструкции к самоорганизации познавательной деятельности; в процессе преодоления затруднений в учебной деятельности; в процессе учебной рефлексии, контроля и самоконтроля (В. И. Загвязинский [10] и др.).

В связи с этим, технология развития познавательной активности учащихся и студентов представлена синтезом форм, методов, средств, этапов и уровней и направлена на:

– создание учебных ситуаций (через решение учебных задач) с целью актуализации личностных качеств студентов, лежащих в основе познавательной активности (способность добывать информацию с помощью вопросов; стремление осознать свои интересы и т. д.). В этом случае задачи используются в качестве средства передачи содержания обучения и развития познавательной активности учащихся и студентов. Кроме того, создание учебных ситуаций обеспечивается и поисковыми играми, проблемными беседами, дискуссиями и т. д.;

– обеспечение учебной рефлексии, контроля и самоконтроля.

Генеральной целью всех этапов развития познавательной активности обучающихся выступает развитость всех ее структурных компонентов. Вместе с тем, на каждом этапе выделяются самостоятельные задачи.

Основной задачей первоначального этапа работы с учащимися и студентами является формирование мотивационных установок, стимулирующих активное личностное отношение к содержанию занятий. Для этого необходимо активизировать рефлексивно-личностный опыт, который имеется у каждого обучающегося. Решающим моментом на данном этапе выступает «переведение» этого опыта из жизненного в профессионально-ориентированный, формирование устойчивой потребности использования послед-

него. Учебный курс раскрывает вопросы становления профессии, ее особенности, перспективы развития, сущность деятельности и т. д. При этом значительный блок посвящен вопросам развития личностных качеств и способностей, необходимых будущему специалисту. В рамках указанного курса решаются не только задачи раскрытия значимости будущей профессии и подготовки к углубленному усвоению последующих курсов, но и не менее важные задачи формирования основ культуры учебного труда, самонаблюдения, самооценок, самопознания; установки на самоактуализацию студентов в процессе познавательной деятельности. Последнее решается в наиболее приемлемой для студентов форме составления портфолио, которое позволяет решать целый спектр педагогических задач:

- 1) развивать навыки рефлексивной деятельности обучающихся;
- 2) поощрять активность и самостоятельность обучающихся, расширять возможности обучения и самообразовательной деятельности;
- 3) стимулировать и поддерживать познавательную мотивацию;
- 4) определять образовательные результаты, включая различные виды компетентности;
- 5) обозначать динамику развития учебно-познавательной деятельности, трудности в усвоении учебного материала;
- 6) способствовать организации метапознавательной деятельности студентов.

Кроме этого аутентичное оценивание (оценивание реальных достижений учащихся) в большей степени способствовало формированию культуры мышления, логики, умений анализировать, обобщать, систематизировать, классифицировать.

Групповое взаимодействие, обмен суждениями также активизируют процесс рефлексии, мотивируют студента к накоплению опыта познавательной деятельности.

Мотивационный компонент познавательной деятельности в своем развитии предполагает постепенный переход от понимания познавательной активности как важного атрибутивного личностного и профессионального качества к ее осмыслению в более широком плане – как средства духовно-личностного обогащения и развития. Для того чтобы указанный уровень оказался доступным обучающимся, необходимо развивать у них личностно-ценностное отношение к различным сторонам познавательной действительности – познаваемой информации, процессу ее получения и обмена со своими сверстниками и т. д. Такое отношение может быть сформировано посредством различных педагогических средств. Например, вопросов типа «могли бы Вы изложить свое мнение о...», «во всем ли Вы согласны с...», «что Вы не принимаете в высказанной точке зрения» и т. д. Вопросы стимулируют эмоционально-ценностную сферу личности обучающегося, способствуют установлению рефлексивно-творческого по характеру стиля общения, «провоцируют» учащегося или студента на поиск аргументов, доказательств, статистических данных, являются причиной «инсайта» и т. д.

Проблемно-диалогическая беседа позволяет активизировать необходимый для познавательной деятельности жизненный и профессиональный опыт студентов, обеспечить возрастание эмоционального фона в момент познавательных действий.

В ходе развития познавательной деятельности большое внимание должно быть уделено освоению содержательного компонента. Основной задачей здесь является осознание студентами существенных особенностей познавательной деятельности, ее социального и профессионально-личностного смысла, получение ими четких представлений о функциональных особенностях, структурно-содержательных сторонах познавательной деятельности в школе и вузе.

Содержательный компонент познавательной деятельности предполагает понимание обучающимися сущности понятий «познание», «познавательный интерес», «познавательная деятельность», свободное оперирование ими, логически выстроенное представление о структуре познавательной деятельности, уровнях ее развития и т. д. Особое место в этом ряду отведено пониманию студентами роли познания в профессионально-личностном становлении и развитии. Деятельность по изучению указанных вопросов осуществляется с помощью практических заданий, на которых усваиваются общетеоретические основы познавательной деятельности; содержание понятий «деятельность», «познание», «познавательная деятельность», «теоретическое мышление», «творческое мышление», «самопознание», «самосознание», «самосовершенствование», «познавательная активность будущего специалиста»; механизм управления и преобразования эмоциональной и волевой сферы личности.

Закономерно, что одновременно с изучением совокупности знаний о познавательной деятельности происходит процесс формирования образующих его компонентов, т. е. речь идет о деятельностном компоненте познавательной деятельности. Однако автономное его выделение является условным, вследствие невозможности дифференциации процессов совокупности знаний и усвоения способов действий. Здесь предусматривается и дальнейшее формирование мотивов развития познавательной активности, их переход из потенциальной побудительной силы в действующую.

Формирование деятельностного компонента проходит через выполнение специальных развивающих упражнений и игр, включение в реальную познавательную деятельность.

Логика практических занятий выстраивается следующим образом. На этапе школьного и вузовского обучения учащимся и студентам сначала предлагаются игры и упражнения на сплочение группы и создание «познавательной среды». Обязательным элементом этапа является постановка педагогом, а затем и обучающимися цели взаимодействия и познавательной деятельности в целом. В школе с этой целью обычно используются игра, тестирование и т. д.

На этапе вузовской подготовки студенты включаются в проблемные игры, групповые дискуссии, организационно-имитационные игры, рефлексивный

тренинг («Аукцион проектов», «Вариации на тему» и др.), что позволяет осознанно включаться в учебную деятельность. Поставленные задачи решаются через организационную структуру занятий, публичные выступления, различные варианты работы с учебными педагогическими задачами, разыгрывание ролей и т. д.

Организационная структура занятия должна предусматривать рефлексию его итогов. Первоначально преподаватель показывает образец регуляции познавательной деятельности, в дальнейшем студенты самостоятельно рефлексировать итоги занятия. Системность использования подобной формы работы позволяет формировать у студентов устойчивую направленность на развитие познавательной активности, способствует формированию готовности к ее осуществлению.

Учебные познавательные задачи и игры выступают в качестве промежуточного звена между теорией и непосредственной профессиональной практикой. Моделируя проблемные ситуации, анализируя их, студенты получают возможность трансформации теоретических знаний о познавательной деятельности в практические действия.

В процессе реализации технологии развития познавательной активности учащихся внимание должно быть направлено на следующие ключевые моменты:

- эффективность взаимодействия обучающего и обучающегося;
- наилучшие условия для развития мотивации познавательной деятельности обучаемых;
- различные формы и методы взаимодействия с обучающимися, обусловленные наличием различных стилей познания;
- благоприятный эмоциональный фон, способствующий чувственному восприятию сухих фактов;
- максимальное использование личного опыта ученика и студента;
- опора на групповой опыт;
- проигрывание ситуаций, которые могут реально возникать в обществе, группе, реальной жизни;
- доброжелательное сотрудничество обучаемого и обучающего;
- исследовательская позиция обучаемого.

Повышению познавательной активности способствует организация учебного сотрудничества – совместной деятельности как организационной системы познавательной активности взаимодействующих субъектов, как формы дидактического общения, характеризующейся пространственным и временным сопresутствием, единством цели, организацией и управлением деятельностью, разделением функций, действий, операций, наличием межличностных отношений. Основными линиями сотрудничества в учебной деятельности являются: педагог – обучающийся–обучающиеся, обучающийся–обучающиеся (в диадах и в триадах), общегрупповое взаимодействие обучающихся, сотрудничество обучающегося «с самим собой».

В условиях сотрудничества успешнее решаются сложные мыслительные задачи, быстрее формируются коммуникативные навыки, развиваются та-

кие компоненты мыслительной деятельности, как целеполагание, контроль, оценка, развивается рефлексия; работа в группах активизирует и мотивирует учебную деятельность, что способствует формированию познавательной активности учащихся и студентов.

На наш взгляд, представленная технология развития познавательной активности учащихся и студентов позволит обеспечить взаимосвязь и взаимообусловленность целей, содержания, методов, средств и результатов обучения; достичь включенности целей познавательной деятельности в структуру личности учащихся и студентов; направить рефлексию учащихся и студентов на ценности познавательной деятельности личности; организовать педагогическое взаимодействие посредством учебно-профессионального сообщества и учебно-профессионального сотрудничества, т. е. создать необходимые условия развития познавательной активности учащихся и студентов.

Библиографический список

1. **Абасов, З. А.** Познавательная активность школьников [Текст]/З. А. Абасов, // Советская педагогика. – 1989. – № 7. – С. 40–42.
2. **Абульханова-Славская, К.А.** Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
3. **Годовикова, Д. Б.** Общение и познавательная активность у дошкольников [Текст] / Д. Б. Годовикова // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 34–40.
4. **Данилов, М. А.** Теоретические основы обучения и проблемы воспитания познавательной активности и самостоятельности [Текст] / М. А. Данилов. – Казань, 1972. –163 с.
5. **Загвязинский, В. И.** Роль познавательных задач в организации учебной деятельности [Текст] / В. И. Загвязинский // Формирование познавательной деятельности школьников и студентов / Под ред. В. И. Загвязинского. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 1982. – С. 5–20.
6. **Пугач, Г. В.** Познавательная активность человека. Сущность природные и социальные предпосылки [Текст] / Г. В. Пугач. – М. : Политиздат, 1985. – 96 с.
7. **Родак, И. И.** Творческая активность учащихся в процессе обучения: культура вопросов учащихся [Текст] / И. И. Родак. – М. , 1969. –140 с.
8. **Скаткин, М. Н.** Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении [Текст] / М. Н. Скаткин. – М. , 1987. –159 с.
9. **Шамова, Т. И.** Активизация учения школьников [Текст] / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.
10. **Щукина, Г. И.** Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе [Текст] / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1979. – 160 с.

РАЗДЕЛ IV ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 378.147:811.111

Оршанская Евгения Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Сибирского государственного индустриального университета, orshanskaya_eg@sibsiu.ru, Новокузнецк

МОДЕЛИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Orshanskaya Evgeniya Gennadevna

Candidate of pedagogical science, senior lecturer of the foreign languages department at Siberian State Industrial University, orshanskaya_eg@sibsiu.ru, Novokuznetsk

MODELS OF SPEECH BEHAVIOUR OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Российскими и зарубежными учеными накоплен большой опыт в разработке унифицированной модели личности учителя, которая не связана со спецификой преподаваемого предмета. Они справедливо считают, что успешность педагогического процесса во многом зависит от определенных качеств самого учителя, поэтому в основу модели личности учителя должны быть положены определенные индивидуальные и профессионально значимые качества. Но для успешного осуществления педагогической деятельности значимым является не только модель личности учителя, но и модель его деятельности и речевого поведения, которая позволит выделить основные направления и своеобразие его работы, обусловленное содержанием предмета, отличного от других, поможет продемонстрировать возможности реализации норм речевого поведения в педагогической деятельности. Дадим характеристику модели речевого поведения учителя иностранного языка.

Модель речевого поведения учителя иностранного языка представляет своего рода эталон, на основании которого можно организовать процесс преподавания неродного языка.

Н. Г. Санникова отмечает, что модель эффективного речевого поведения учителя должна быть построена с учетом анализа качеств и свойств личности, раскрытия структуры профессиональной деятельности, специфика которой связана с билингвизмом [1, с. 26]. Модель состоит из компонентов, отражающих наиболее значимые характеристики реально существующего педагогического процесса. Она содержит личностно значимые качества, отражает направленность деятельности учителя, характер взаимоотношений между ним и учащимися, характеризует основные аспекты речевой деятельности учителя и его уровень владения коммуникативно-речевыми билингвальными умениями.

Модель позволяет рассмотреть речевое поведение учителя иностранного языка, который вступает в процессе своей деятельности во взаимодействие

с обучаемыми в различных коммуникативно-речевых ситуациях общения на родном и иностранном языке. Эта модель обеспечивает учет уровня культуры, знаний, интересов, социального статуса учителя, степени вовлечения его и школьников в процесс общения, стремления достигнуть определенного воздействия на них. Она способствует достижению успешности и эффективности речевого билингвального взаимодействия в учебном процессе.

Наблюдение и анализ деятельности учителей иностранного языка во время проведения школьных уроков, изучение их ответов, полученных при выполнении ими практических заданий, связанных с составлением характеристики своего профессионального речевого поведения, и результаты исследований Е. В. Харченко позволяют выделить положительную и отрицательную модели речевого поведения учителя-билингва и раскрыть их содержание [2, с. 215–216]. В качестве критериев создания данных моделей отобраны: лично значимые качества учителя, направленность его деятельности, характер взаимоотношений между учителем и обучаемыми, осуществление речевой деятельности и владение учителем коммуникативно-речевыми билингвальными умениями. Перечисленные характеристики позволяют рассмотреть особенности личности учителя-билингва с учетом специфики преподаваемого им предмета.

Рассмотрим признаки, характерные для каждой модели.

Положительная модель речевого поведения учителя иностранного языка. Учитель, реализующий данную модель, демонстрирует высокий уровень образованности, проявляет любовь к детям, доброжелательность, справедливость, ответственность, активность, обнаруживает творческий подход к решению стоящих перед ним задач, сочетает вежливость, терпеливость, тактичность, внимательность и отзывчивость в своем речевом поведении. Наличие названных лично значимых качеств обеспечивает позитивный настрой на общение, восприятие ученика как партнера по учебному взаимодействию, способствует повышению степени активности и вовлеченности в процесс обучения. Учитель выстраивает и координирует свою деятельность в соответствии с интересами и потребностями обучаемых, демонстрирует готовность к сотрудничеству, подчеркивает значимость каждого учащегося. Подобная направленность его деятельности позволяет создавать такие условия на уроке, при которых ученикам предоставляется возможность развивать свои коммуникативно-речевые умения, поддерживается их стремление общаться.

Взаимоотношения между учителем и учащимися можно охарактеризовать как активные, продуктивные, что находит отражение в стремлении учителя придерживаться норм речевого поведения, существующих в странах родного и преподаваемого языков, своим примером призывать обучаемых к их соблюдению. Он уместно использует совет, поощряет их, поддерживает их желание добиться лучших результатов в учебе. Учитель принимает во внимание особенности каждого ученика, не проявляет презрения и раздражения по отношению к обучаемым.

Речевая деятельность учителя состоит из нескольких взаимосвязанных компонентов: контактоустанавливающий, организующий, объясняющий, стимулирующий и оценивающий.

Контактоустанавливающий компонент дает возможность учителю привлечь внимание обучаемых, установить и поддерживать контакты с ними в различных режимах педагогического общения на уроке при обязательном соблюдении норм речевого этикета (правил приветствия, прощания, извинения и т. д.).

Организирующий компонент обеспечивает создание условий, необходимых для эффективного осуществления учебной иноязычно-речевой деятельности (соответствующую обстановку, дисциплину). Учитель, реализующий положительную модель речевого поведения, стремится к мобилизации внимания и познавательной активности учащихся, способствует их ориентации на достижение поставленной цели. Он обеспечивает формулирование соответствующей учебной задачи и определение способа ее решения в необходимом для учебной деятельности режиме коммуникативно-речевого взаимодействия.

Объясняющий компонент необходим для введения нового учебного материала, достижения наибольшей степени его усвоения, которое осуществляется учителем с помощью адекватных речевых приемов и средств, являющихся доступными для данного этапа обучения, соответствующих степени сложности изучаемой информации и уровню обученности учащихся, что свидетельствует о владении учителем умением речевой адаптации. Данный компонент реализуется с помощью задействования «внутренних» свойств речи учителя (умеренный темп речи, выбор способа знакомства учащихся с темой, наличие иллюстративного материала, неязыковых средств выразительности), оказывающих положительное влияние на скорость и качество восприятия и понимания нового материала, и «внешних» (эмоциональность, четкость артикуляции, обращенность к аудитории), дающих возможность эффективно организовать речевую деятельность в процессе объяснения. Речь учителя характеризуется строгой нормативностью.

Стимулирующий компонент помогает учителю призывать учащихся к соблюдению дисциплины и выполнению заданий с помощью условных знаков, жестов, определенных поступков. Он побуждает их к активным речевым действиям (например, повторить, прочитать, написать, сказать и т. д.), просит обучаемых проиллюстрировать объясняемый материал с помощью конкретных примеров. Учитель, использующий положительную модель как основу для организации своего речевого поведения, осуществляет стимулирующую деятельность в течение всего урока.

Оценивающий компонент позволяет учителю констатировать правильность или неправильность совершенных учащимися учебных действий, определять степень успешности их выполнения, выразить свое отношение к анализируемым действиям, аргументировать выставляемые оценки, употребляя средства двух языков – родного и иностранного, комбинировать их

в одном высказывании. При применении положительной модели речевого поведения учитель сравнивает прошлые и настоящие достижения обучаемых, сообщает о значимости достигнутых ими результатов, которые он связывает с затраченными усилиями, подчеркивая, что подобный успех может быть достигнут снова.

Реализация всех этих компонентов требует от учителя владения коммуникативно-речевыми билингвальными умениями, которые являются профессионально значимыми для достижения учителем-билингвом эффективности в педагогической деятельности. К ним относятся: аутентичность и вариативность речевого поведения, коммуникативная эмоциональность, конгруэнтность речевого и невербального поведения, коммуникативная целесообразность, речевая адаптация и билингвальная гибкость. Учитель иностранного языка, стремящийся реализовать положительную модель речевого поведения в своей деятельности, старается использовать аутентичную речь на всех этапах урока, его речь вариативна, для нее характерны разнообразные повторы и дублирования. Он оценивает действия обучаемых с помощью одобрения, похвалы, порицания, неудовольствия и т. д., уменьшает категоричность отрицательной оценки, использует средства выражения коммуникативной эмоциональности на двух языках на различных уровнях (лексическом, интонационном, морфологическом, синтаксическом). Учителем соблюдаются правила речевого и невербального общения, получившие распространение в русской и английской коммуникативных культурах. Им осознанно используются различные жесты, адекватные ситуации общения, для дополнения речевых высказываний или их замены. В зависимости от используемого языка общения он целенаправленно применяет жесты, типичные либо для русских, либо для англичан; при выполнении заданий обращает внимание обучаемых на особенности речевого и невербального поведения, связанные с национально-культурной спецификой, развивает у них умение правильно их идентифицировать. Его речь можно охарактеризовать как коммуникативно-целесообразную, нормативную, содержание его высказываний соответствует ситуации общения.

Таким образом, применение положительной модели речевого поведения учителем иностранного языка позволяет ему развивать свои позитивно окрашенные личностно значимые качества, проявлять их в учебном процессе по отношению к ученикам, направлять свою деятельность на учет интересов и потребностей учащихся, обеспечивать продуктивный, гармоничный характер взаимоотношений между ним и обучаемыми, осуществлять эффективную речевую деятельность, совершенствовать коммуникативно-речевые билингвальные умения, что способствует повышению качества преподавания иностранного языка, оказывает благоприятное воздействие на скорость и прочность усваиваемых знаний и формируемых умений.

Отрицательная модель речевого поведения учителя иностранного языка. Учитель, реализующий эту модель, может проявлять излишнюю болтливость, отсутствие любви к детям, несправедливость, придирчивость,

безответственность, высокомерие, злопамятность, отсутствие творческого подхода к решению учебных задач, невежливость, невоспитанность, нетактичность, равнодушие, корысть. Демонстрация перечисленных личностных качеств оказывает неблагоприятное влияние на процесс общения, настраивает учеников на негативное восприятие учителя и его действий, снижает степень их интереса к изучаемому предмету. В своей деятельности он не учитывает потребности учащихся, игнорирует их возможности и стремления, подчеркивает зависимость их достижений в учебе от его усилий. Степень проявления его внимания и заинтересованности к разным учащимся неодинакова. Подобное речевое поведение учителя не отражает норм коммуникативной культуры стран родного и преподаваемого языков, не обеспечивает условия для развития умений учащихся, их стремления к изучению иностранного языка и общению на нем.

Действия учителя имеют ярко выраженную направленность на учет своих собственных интересов, демонстрацию своего превосходства. Он проявляет минимальное формальное внимание к успехам учащихся, поощрение которых не зависит от усилий, затраченных ими. Взаимоотношения между учителем и обучаемыми не являются результативными, они не способствуют повышению качества овладения иностранным языком. Наиболее часто в его речевом поведении проявляются упреки, «команды», предписывающие выполнение определенных действий. Он не всегда сдержан, может кричать, быть слишком многословным. Учитель может передразнивать учеников, повторяя допущенные ими ошибки.

Контактоустанавливающий, организующий, объясняющий, стимулирующий и оценивающий компоненты реализуются и в отрицательной модели, но их применение является неэффективным для организации межличностных взаимоотношений в рамках учебного процесса.

Контактоустанавливающий компонент направлен на привлечение внимания обучаемых, которое достигается в основном за счет использования повелительных конструкций, замечаний, порицаний. Учителя не придерживаются правил речевого этикета, что проявляется в неправильном выборе формы высказывания, степени категоричности используемых речевых средств.

Организирующий компонент не всегда способствует созданию условий для осуществления успешной иноязычно-речевой деятельности в связи с отсутствием необходимой обстановки и настроения обучаемых, наличием случаев нарушения ими дисциплины. Степень концентрации внимания и познавательной активности учащихся невысокая из-за постоянного вмешательства учителя в процесс работы, отвлечения от выполнения задания неоправданными замечаниями и комментариями. Учитель не знакомит обучаемых с формулировкой выполняемой задачи, не раскрывается ее значимость и актуальность для процесса овладения иностранным языком.

Объясняющий компонент не предусматривает применение адаптивности и речевой вариативности при разъяснении нового материала, что свиде-

тельствует об отсутствии сформированности данных умений у учителя. Наблюдаются нарушения им языковой нормы при использовании в процессе объяснения родного языка учащихся. «Внутренние» и «внешние» свойства речи учителя выражены слабо, что снижает эффективность объяснительной речи.

В речевой деятельности учителя иностранного языка, придерживающегося отрицательной модели речевого поведения, стимулирующий компонент имеет запелляционный характер, что проявляется в постоянных призывах к соблюдению дисциплины и побуждениях к выполнению учебных заданий в виде категоричных, ультимативных высказываний в повелительном наклонении. Учитель регулярно вторгается в процесс выполнения учащимися заданий, отвлекает их замечаниями и вопросами. Невербальное поведение бессистемно, что демонстрирует отсутствие стремления учителя к достижению конгруэнтности использования вербальных и невербальных средств общения. Он проявляет минимальную формальную заинтересованность процессом обучения, осуществляя стимулирующую деятельность периодически, от случая к случаю.

Оценивающий компонент слабо выражен. Учитель ограничивается констатацией правильности/неправильности выполняемых учащимися действий, отмечает участие в работе вообще, не подчеркивает значимость достижений школьников. При этом он сопоставляет достижения одних учащихся с другими, не позволяя каждому увидеть изменение своего уровня знаний и умений. Систематическое отсутствие развернутой оценки действий учащихся дезориентирует их, искажает объективную картину их успеваемости, снижает их самооценку, не позволяет своевременно осуществлять коррекцию их учебных действий. Учитель практически не использует похвалу для положительного оценивания результатов учебы школьников, злоупотребляет порицанием, в котором он ограничивается только выражением оценки и своего негативного отношения к деятельности учащихся. Учитель не стремится оказать воздействие на учащихся, не приводит обоснования выставленной отметки, не дает рекомендаций, направленных на активизацию усилий учащихся.

Таким образом, уровень владения учителем коммуникативно-речевыми билингвальными умениями является недостаточным для организации эффективного двуязычного речевого взаимодействия в рамках учебного процесса. Об этом свидетельствует низкая частотность употребления аутентичных высказываний, наличие упрощенной иноязычной речи, ограниченный выбор синонимичных выражений, отсутствие вариативности речевых высказываний.

Похвала и порицание реализуются учителем в обобщенном виде, что делает их однообразными и категоричными. Порицание и недовольство демонстрируются учителем намного чаще, чем поощрение и похвала, для создания которых преимущественно употребляются средства выражения коммуникативной эмоциональности на родном языке на лексическом и интонационном

уровнях. Что касается невербального поведения, то уровень управления им можно охарактеризовать как невысокий, т. к. часто жесты используются хаотично, неосознанно, не учитывается употребление специфических жестов и мимики, характерных для представителей стран родного и преподаваемого языков. В большинстве ситуаций общения речь учителя не является коммуникативно целесообразной, содержит ошибки, не всегда соответствует условиям обучения. Возможности речевой адаптации практически не используются: учитель не стремится перестраивать свою речь в зависимости от уровня подготовленности учащихся, использовать различные средства иностранного языка для установления контактов с обучаемыми, создания у них потребности общаться на изучаемом языке.

Проблемы с применением речевой адаптации, преимущественное использование русского языка для создания профессионально ориентированных высказываний в учебной речи свидетельствуют о затрудненном переходе с родного языка на иностранный и наоборот, о невысоком уровне сформированности билингвальной гибкости.

На основании изложенного, можно сделать вывод о том, что опора учителем иностранного языка на отрицательную модель речевого поведения раскрывает его негативно окрашенные личностно значимые качества, способствует проявлению недоброжелательности, раздражительности по отношению к обучаемым, игнорированию их стремлений и потребностей, не позволяет организовать эффективную коммуникативно-речевую деятельность, затрудняет развитие коммуникативно-речевых билингвальных умений, что существенно снижает качество преподавания иностранного языка, приводит к уменьшению объема усваиваемых учащимися знаний, замедляет скорость формируемых умений, ухудшает их прочность.

Анализ характеристик положительной и отрицательной моделей речевого поведения учителя иностранного языка и результаты исследования, проведенного в процессе выполнения диссертационной работы, позволяют сделать вывод о том, что около 78% учителей иностранного языка придерживаются отрицательной модели речевого поведения, либо ее отдельных составляющих и не стремятся к совершенствованию и повышению эффективности своего педагогического стиля общения. Вероятно, что выбор данной модели для многих учителей представляется более простой формой организации учебного взаимодействия, не требующей значительных дополнительных усилий для повышения своего уровня владения профессионально ориентированными знаниями и умениями.

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что применение положительной модели речевого поведения в профессиональной деятельности учителя не является распространенным явлением и представляет определенные затруднения для реализации на практике. В связи с этим необходима организация целенаправленной работы по формированию положительной модели речевого поведения, разработка специального речеведческого курса, учитывающего специфику деятельности учителя инос-

транного языка. Создание такого курса поможет учителю прогнозировать развитие взаимодействия с учениками, избегать конфликтов, будет способствовать повышению эффективности процесса обучения и воспитания, реализации межъязыкового и межкультурного взаимодействия.

Библиографический список

1. **Модели** социально-педагогической деятельности [Текст]: учеб. пособие / Под общ. ред. Н. Г. Санниковой. – Екатеринбург, 2005. – 172 с.
2. **Харченко, Е. В.** Модели речевого поведения в профессиональном общении [Текст]: монография / Е. В. Харченко. – Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 2003. – 336 с.

УДК 821.511.152(045)

Стёпин Сергей Николаевич

Кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики обучения литературе, МордГПИ, stepin.73@mail.ru, Саранск

КОГНИТИВНО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МИРОВОСПРИЯТИЯ В ЛИРИКЕ СЕРГЕЯ КАЗНОВА

Stepin Sergei Nikolayevich

Candidate of Philological science, docent of the chair of literature and methods of teaching literature, MordGPI, stepin.73@mail.ru, Saransk

COGNITIVE-CONCEPTUAL PECULIARITIES OF THE WORLD PERCEPTION IN THE LYRICS OF SERGEI KAZNOV

Заметное усиление философских тенденций в современном искусстве поэтического слова уже давно привлекает к себе пристальное внимание исследователей литературы. В настоящее время как никогда усиливается обращение художников слова к думающей поэзии, способной размышлять над важнейшими вопросами бытия. Литературоведы сходятся во мнении, что в современной поэзии все более доминирующим становится философское начало в лирике, учеными акцентируется внимание на изменившемся соотношении в лирике рационального и эмоционального начал. Размышляющая интонация, аналитичность, идущая от мысли, а не от чувства, вот, пожалуй, лишь некоторые из черт поэзии Мордовии последних десятилетий, стремящейся с художественно-философских позиций взглянуть на окружающий современного человека мир, общество, природу.

Проблема изучения творческой индивидуальности всегда являлась актуальной среди мордовских критиков и литературоведов, поэтому вопросы

творческого самоопределения, жанровых предпочтений, проблематики, поэтики и стиля того или иного художника до сих пор представляют собой немалый научный интерес. В тесной связи с ними находятся вопросы, касающиеся обстоятельств и причин обращения поэтов к самым различным мотивам, каждый из которых в свою очередь способен включить в себя огромное множество вопросов, связанных со стремлением поэта разрешить волнующие его проблемы бытийного характера. Обозначим лишь некоторые из них:

- мотив сожаления о скоротечности жизни;
- мотив стремления к гармонии в отношениях человека и природы;
- мотив нравственно-эстетических исканий поэта в современном мире и др.

В данной статье мы остановимся на исследовании творчества одного из наиболее ярких представителей современной поэзии Мордовии – поэта-философа С. Казнова. На примере ряда лирических произведений попытаемся кратко проанализировать основные мотивы его творчества, выявить когнитивно-концептуальные особенности мировосприятия в лирике поэта.

Как истинный поэт-философ С. Казнов не дифференцирует жизнь на какие-либо отдельные фрагменты. Авторское внимание приковано к жизни как единому целому, состоящему в то же время из огромного множества самых, казалось бы, обыденных вопросов, проблем, ситуаций:

Нравится мне наблюдать, как она течет,
Оспой или шрапнелью лицо сечет,
Перебирает разные берега...
И отрастает черная борода.
Гуще огонь обстрела, редеет рать.
Ноет все тело, учится умирать.
Вот и друзей осталось – наперечет.
Нравится вам наблюдать, как она течет? [1, с. 70].

На суд читателя автор выносит жизнь в самых различных ее ракурсах. Особенно, как нам кажется, С. Казнову удалось изображение ее временных рамок. Поэт признает существующую диалектическую связь настоящего, в пространство которого вторгаются частицы будущего, с прошлым, что, в свою очередь, является возможностью перспективного взгляда на мир.

С. Казнов относит себя к людям, стремящимся сохранить связь времен. Поэт мечтает, чтобы его жизнь в настоящем выдержала испытания перед лицом будущего, не была отвергнута и зачеркнута им. Достойное будущее, по мысли автора, возможно лишь при достойном настоящем.

Возникают вопросы: как и в чем проявляет себя когнитивно-концептуальная основа настоящего в лирике С. Казнова? Что вкладывает поэт в это понятие? Оно у автора достаточно емко. Это и жизнь его «малой» родины, земляков, и его собственная судьба. Это труд, порывы творчества, радость общения с близкими людьми, счастье любви и т. д. Мыслями о многомерности настоящего окрашены и яркие пейзажные зарисовки, и вполне буд-

нические картины, воспоминания и рассказы о друзьях, товарищах по перу. И великий А. С. Пушкин, и друг поэта, журналист Дмитрий Быков, и коллега по литературному цеху Сергей Сеничев, и героиня одного из ранних стихотворений, красавица Надя, и даже неизвестный мужчина в вывернутом пальто, и река, и небо – все это для С. Казнова является настоящим.

С. Казнов видит свое настоящее как состояние, близкое к будущему. Такое настоящее, по мнению автора, является средоточием самых лучших черт и традиций прошлых эпох, но при этом является совершенно новым образованием. В то же время настоящее - и взгляд из неразрывно связанного с ним прошлого. К примеру, в элегии «Не забуду того дня...» присутствует обращение поэта к своему прошлому, тут же переходящему в настоящее его лирического героя. Как продолжение этой темы - стихотворения поэта «Пять ступенек вверх...», «28 июня 1914 года», «Грусть моя» и др. являющие собой пример выражения авторской идеи неразрывности исторической памяти народа и его настоящего. Близости интересов древнего человечества и жизни наших современников посвящено стихотворение «Этой дате скоро две тысячи лет...». Связаны этой идеей и другие стихотворения поэта, такие как «Разговоры», «Право, что за поколенья...», «Богдыханы и цари» и многие другие. Наконец, тема трагического исторического прошлого, связанного с событиями второй мировой войны, тоже не замыкается лишь в рамках той эпохи. Ее отблеск виден в судьбах будущих поколений, четко отпечатан в их памяти («О метафизическом наказании фашистской идеологии в лице адмирала Канариса»).

Мотив будущего в лирике поэта неразрывно связан с мотивом эволюции, движения, перемен в культурном и общественном сознании. Причем это движение направлено не всегда в сторону, приемлемую самим автором. Приблизилась экологическая угроза, нарушено определенное законами природы естественное течение жизни. Эта глобальная по своему масштабу и философская по своей глубине мысль представлена С. Казновым в простом, но при этом выразительном образе обреченного на гибель дерева:

Не было ничего – ни взрыва, ни всхлипа.
Кончилось существо – дерево липа.
Ты успела понять вместе со всеми,
Как на асфальт ронять жадное семя,
А после ты умерла, но как ты хотела,
Чтобы душа жила дольше, чем тело! [1, с. 266].

Следующей особенностью творчества С. Казнова является его стремление поэта к художественному изображению связей человека и природы во всей сложности их духовных, эстетических и экологических отношений. В истории мировой литературы трудно найти поэта, который бы так или иначе не коснулся этой проблемы. Гармония всегда представлялась для художника идеальной формой бытия. Подобные отношения, по мысли С. Казнова, должны стать нормой для человека и в его связях с природой. Русская литература открывает множество примеров таких отношений, представляю-

щих возможным гуманные пути постижения человеком глубинных тайн природы. Вспомним отражение этой темы в натурфилософской лирике А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова, разговор о величии и неопознанности мира природы в поэтическом космосе Ф. И. Тютчева, проблема равнозначности человека и природы у Б. Л. Пастернака и идеи «мыслящей природы» у Н. А. Заболоцкого, и, наконец, изображение ее восприятия современным человеком в эпоху НТР у Л. Н. Мартынова и т. д.

Как видим, русская литература являет собой эстетический образец, представленный в форме гармоничного диалога человека и природы. В работе «Поэзия природы и природа поэзии» литературовед Ю. И. Селезнев пишет: «В каких бы формах ни отражала поэзия параллель природа-человек, перед нами всюду открывается в видимых и осязаемых образах один из важнейших законов бытия: закон диалога» [2, с. 48]. В поэтическом пространстве Мордовии подобный пример гармонических отношений мира природы и мира людей мы видим в лирике В. Гадаева, А. Терентьева, К. Смородина, К. Тангалычева, С. Казнова и др.

Тематический пласт «человек и природа» в поэзии Мордовии начала складываться почти одновременно с ее становлением. Молодая литература национального региона трактовала эту тему как «человек и земля», причем в понятие «земля» вкладывалось все сущее и природа в том числе. Концепция человека и природы в народной культуре представляла собой идею ее познания с целью покорения, подчинения человеку новой исторической формации. Однако нельзя не согласиться с мнением литературоведа А. В. Алешкина, заметившего, что «истоки художественного утверждения гармоничных взаимоотношений человека и природы у многих представителей современной поэзии Мордовии кроются в их жизни и творчестве, в детских и юношеских воспоминаниях, в русских и мордовских культурно-поэтических традициях» [3, с. 23].

Понятие «природа» у С. Казнова чрезвычайно широко – от конкретных незамысловатых предметов растительного мира (васильки и садовая роза, лютики и степной ковыль) до живых организмов (лошади, коровы, собаки и кошки). Характерной особенностью поэтического пространства С. Казнова является то, что у поэта особняком стоят деревья, символизирующие собой твердость и нерушимость жизненных позиций и принципов.

Нередко природа осмысливается поэтом и как реалии географического пространства («Привет из Венеции», «Мертвое море», «Тверь и Кострома», «Крымский мост»), причем иногда очень конкретные, ибо это может быть местом рождения самого поэта, его «малой» родиной.

В доме, что нынче так постарел, словно некрополь,
Молодо-зелено в окна смотрел спиленный тополь.
Солнечный ливень поздней весной, вечер огромный,
Ветер на улицах, свежий, сквозной, аэродромный... [1, с. 229].

Не менее важным для понимания когнитивно-концептуальной особенности мировосприятия в лирике С. Казнова является момент видения поэ-

том природы как цельного источника жизненного и поэтического вдохновения. Природа выступает в качестве одного из основных условий человеческого бытия, как объект его жизни, физической и духовной деятельности («Гудели виолончели пчел...», «Июль, пришедший не в череду...», «Дерево липа»). Природа – помощница в делах, хранительница чувств, т. е. средство установления гармонии в человеческих взаимоотношениях и контактах с ней («Стихи о земле и рассаде», «Стихи о животных и людях», «Поэт глядит в свое окно...»). Отсюда возникают ее совершенно различные образы и планы, разная степень ее реалистической концентрации и романтической поэтизации. Неоднозначно ее место и в структуре авторского лирического восприятия жизни, обширен на ее фоне спектр чувств и глубина переживаний его лирического героя.

По С. Казнову, добро – главный полюс материка нравственных ценностей человека. Именно к добру устремлен основной вектор этической программы поэта. Об этом свидетельствуют множество его стихотворений, где так или иначе обозначены категории добра («Я повстречал человека с глазами Будды...», «Сохрани», «Сбылась мечта», «Любовь»). Добро у С. Казнова является эстетической категорией, и потому стихи о нем как правило стройны по форме, поражают слаженностью композиции, богатством языка и широким спектром изобразительно-выразительных средств.

Боль как тяжкое душевное и физическое состояние – следующий мотив лирики С. Казнова. Поэт осознает, что у каждого своя боль, он представляет самые разные формы ее проявления: болезненная горечь любви, которая «задыхается в прелестном теле» [1, с. 18]; боль за того, кого не оценили «литература упадка моя стезя» [1, с. 40], и боль за тех, кто не знает про то, что «лучше быть тысячу раз женатым, чем один – разведенным с землей своей родной» [1, с. 58]. Поэт с сочувствием говорит о нездоровом состоянии современного искусства слова: «В лирических краях, заваленных дешевкой, уже не перечечь тотемов и табу...» [1, с. 89] и т. д.

Интимная лирика С. Казнова также неразрывно связана с попыткой достижения гармонии. Непосредственно стихов о любви, т. е. на тему чувственных отношений между мужчиной и женщиной, у поэта не так много, что объясняется его определенной сдержанностью в выражениях своих чувств. Поэтому вполне закономерно, что в лирике поэта это чувство почти не обнажается, он не столько певец любви, сколько певец женской красоты. Но без любовного мотива нельзя в полной мере представить все содержание поэзии С. Казнова, так как эта лирика носит программный характер и является твердым аргументом в пользу создания нравственно-эстетической концепции личности его лирического героя.

Автор создает романтический женский портрет, который в полной мере отвечает эстетическому идеалу лирического «я» поэта. Так, в стихотворении «О силе иллюзий», адресованном близкой ему женщине, ее нежный романтический образ становится для него символом вселенской тайны и одновременно ее же познания, т. е. тех качеств, которые неразрывно связаны с образом его идеала:

Она шептала мне пустяки,
Понятные только нам,
И знала все мои тайники
И звезды по именам... [1, с. 259].

Иногда С. Казнов идет еще дальше, варьируя образами света и чистоты как символами женского идеала. Его обобщающий образ поэт создает в лирическом цикле «Я помню», в котором он по мельчайшим крупичкам собирает детали своих воспоминаний о давно прошедших, счастливых для поэта моментах. Например, лирический сюжет стихотворения «Она пушистой девочкой была...» разворачивается по определенной схеме: воспоминания о счастливых днях былой юности, воспевание красоты любимой, концентрация целого ряда женских качеств в одном образе. Но суть данного стихотворения, как нам кажется, не в этом, а в индивидуальном поэтическом видении С. Казнова, в его специфической образной системе, в красоте и богатстве его художественных сравнений и характеристик. В стихотворении «Набросок», условно поделенном нами на две части, поэту, пожалуй, лучше удалась вторая. В первой части он описывает события давно прошедших лет, от которых остались лишь грустные воспоминания. Во второй уже в настоящем времени поэт изображает образ любимой, дорогой ему женщины. И пусть она пока недостижима, поэт все же не теряет надежды. Возможно поэтому художественно-изобразительные средства в стихотворении подобраны по нарастающей:

Но эта девушка, дикий мед,
Та, что сама себя бережет,
Та, с кем страшно и скучно без,
Этот запретный цветок небес
Капли росы в лепестках держал
И мне никогда не принадлежал [1, с. 219].

Трепетный облик любимой почти неуловим, однако чувственный взгляд лирического героя способен проникнуть сквозь тернии исторического и природного мира. Перед читателем возникает женский образ во всей его полноте и поэтичности, образ, подчас близкий, подчас недостижимый, источник радости и страдания для поэта.

От стихотворения к стихотворению С. Казнов идет по пути создания психологически выверенного женского портрета, характера, нрава, нравственно-этических установок. Проблема идеального женского характера включена С. Казновым в общую нравственно-философскую концепцию личности. Умение всегда оставаться самим собой – вот то важное для поэта качество, которое наиболее полно характеризует высоконравственную личность. Причем это качество должно является основополагающим и в женском характере. Лирический герой С. Казнова близок к мысли о том, что для него любовь к женщине возможна лишь при условии ее морального равенства с ним. И дело здесь совсем не в его холодной расчетливости, а скорее в подчеркнутой требовательности не только к самому себе, но

и другим, в способности воссоздания в дорогом для него женском образе самых высоких нравственно-этических и духовных качеств, к которым тянется сам поэт.

Лирика С. Казнова – это всегда глубокие размышления о человеке, о его жизни и судьбе, о сложностях во взаимоотношениях между людьми и, наконец, это стремление приоткрыть завесу великой тайны любви. Безусловно, в любовных стихах поэт говорит и о своей личной жизни, о своих чувствах и переживаниях. Но при этом большинство из них – это своего рода солнечный луч, преломленный в облике его героини, шаг к постижению души и характера близкого поэту человека.

В лирике С. Казнова встречаются стихотворения, в которых мы видим попытку автора соединить в рамках одного произведения несколько мотивов. К примеру, в стихотворении «Голос крови» автором подчеркивается мысль о стремлении художника к самосовершенствованию, обновлению окружающего его мира, здесь же присутствует идея единственности любимой женщины и неповторимости чувства любви и т. д. Здесь же мотив жизненной стойкости человека («Теперь иное знаю, / И ты не прекословь: / Беседка, тень резная, волшебная любовь...») пересекается с ощущением неуверенности, пустоты и потери границ реального времени («Когда все это было? / В начале сентября. / Над городом застыла вечерняя заря...»), и лишь в финале стихотворения лирический герой находит силы вновь обрести себя:

Природа безупречна, не счесть ее щедрот,
Чтоб совершался вечно земной круговорот,
Чтоб видеть детский ротик, сходя в немую тьму,
А что в круговороте – не важно никому [1, с. 92].

Зачастую С. Казнов поднимает любовь на высшую ступень в цепи человеческих отношений. Поэт изображает ее как светлое, возвышающее чувство, придающее ему живительные силы для творчества, помогающее ему осознать то главное, ради чего стоит жить.

Из сказанного следует, что творчество С. Казнова как одного из ярчайших представителей современной поэзии Мордовии стоит на пути расширения возможностей познания человеком самого себя, нравственно-философского освоения им окружающей действительности, отражения русского национального характера, менталитета русского человека, рожденного на мордовской земле, выросшего на ее культуре и традициях.

Используя самые различные художественные приемы, поэт не абстрагируется от предметной реальности, а смело выходит на новый уровень образности. В пределах своих лирических произведений С. Казнов максимально концентрирует действие, наслаивает на него диалоги со своими оппонентами, вводит многочисленные монологи – обращения ко всему миру, ко времени, к человеку. Это лирика, которая стремится вырваться из рамок жанровой и тематической ограниченности, чтобы глубже понять и полнее выразить нашу современность.

Библиографический список

1. **Алешкин, А. В.** Мордовская литература [Текст]/ А. В. Алешкин // Вестник Мордовского университета, 1999. – № 3. – С. 26–30.
2. **Казнов, С. А.** Цветы и звезды: стихотворения [Текст]/ С. А. Казнов. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2006. – 480 с.
3. **Селезнев, Ю. И.** Поэзия природы и природа поэзии [Текст]/ Ю. И. Селезнев. – М. : Молодая гвардия, 1987. – 262 с.

РАЗДЕЛ V

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.013

Ахметова Мария Николаевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета, galia.akhmetova@gmail.com, Чита

Руденко Анжелика Николаевна

Доцент кафедры иностранных языков Дальневосточного государственного аграрного университета, rudenko63@mail.ru, Благовещенск

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Akhmetova Maria Nikolaevna

Doctor of pedagogics, professor, professor of the Chair of Pedagogics, Zabaykalsky State Humanitarian Pedagogical University, galia.akhmetova@gmail.com, Chita

Rudenko Angilica Nikolaevna

Senior lecturer of the Chair of Foreign Languages, Far-Eastern State Agrarian University, rudenko63@mail.ru, Blagoveshchensk

DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS' PERSONALITY GROWTH IN UNIVERSITY EDUCATIONAL PROCESS

Одной из основных целей гуманистически ориентированного образовательного процесса является рост студента как личности.

Опираясь на анализ философской [1; 2; 3; 11; 12; 15 и др.] и психологической литературы, мы представили личность как сущностную характеристику человека, его высшее, глубочайшее определение, его «ядро», способ человеческого существования в мире, выражение его социальной и духовно-нравственной сущности.

Процесс личностного роста понимается нами как восходящий, прогрессивный вектор развития личности, процесс самосовершенствования, происходящий через сознательное самоизменение и самодостраивание, целенаправленное самодвижение от представления образа Я-реального к образу Я-идеального. В этом процессе происходит генезис и наращивание характеристик личностных функций, актуализирующих феномен «быть личностью», результатом которого становится переход на более высокий уровень личностной зрелости. Этот уровень, в свою очередь, становится новой отправной точкой для дальнейшего самосовершенствования. В основе процесса лежит механизм саморазвития личности. Предпосылками,

определяющими возможность личностного роста, являются онтологически заложенные стремления человека, а именно: стремление к саморазвитию, стремление к самоактуализации, стремление к самосовершенствованию.

Исходя из того, что личностный рост студента в образовательном процессе является одной из приоритетных целей образования, он, несомненно, требует педагогической поддержки.

Педагогическую поддержку личностного роста студента мы определяем как систему и стратегию педагогической деятельности, особый способ взаимодействия преподавателя и студентов, содействующий актуализации личностного потенциала человека, включая помощь субъектам образовательного процесса в преодолении социальных, учебных и личностных трудностей и нацеленного на их личностный рост. Это «поле» решения проблем студента, где собственные интересы личности утверждаются с помощью преподавателя, обретается уверенность в условиях доброжелательности общения в студенческой группе и ситуациях успеха, где положительная ориентация окружающих удерживает от ошибок в выборе позиции и действий, стимулирует мотивацию на успех, где создаются ситуации, востребующие проявление и наращивание личностных функций, актуализирующих феномен «быть личностью».

Педагогическая поддержка личностного роста студентов:

– это технология, связующая в единый, целостный образовательный процесс две части образования (обучение и воспитание) в инновационном «поле», альтернативном в прошлом известному «разбросу» решения проблем поддерживающего образования;

– это феномен педагогической поддержки как части современного опережающего образования;

– это обновленное образовательное пространство поддержки студентов в самодвижении их личностного роста в подпространствах становления («зон творческого развития»);

– это синергетическое видение в образовательном пространстве пространства личного («ниши» студента), «где он прислушивается к себе и учится самостоятельно мыслить, выбирать, решать, делать» (В. А. Каракровский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова), где берёт начало личностный рост индивида.

Выявить и обосновать составляющие этапов моделирования системы педагогической поддержки личностного роста студента в образовательном процессе – значит создать логически непротиворечивую структуру того, что предзадано и обращено в будущее (Н. Б. Крылова).

Соглашаясь с В. П. Океанским, мы считаем, что предпочтительней не так называемая «линейная» модель, создающая «режим тоннеля», где нет выбора, а знаковая, «планетарная», где можно выбирать и думать.

Таким образом, моделирование системы педагогической поддержки личностного роста студента представляется нам разноплановым образованием, включающим одновременно и элементы модели-теории, и экспе-

риментальной модели, а также учебной и практической. Это и процесс мыслительной деятельности, и её результат.

Система педагогической поддержки личностного роста студентов в образовательном процессе в своём становлении проходит три этапа. В основу определения последовательности этапов нами положен принцип преемственности и идея движения от педагогической поддержки → к сопровождению → к полной самостоятельности действий и выборов (рисунки 1–3).

Специфика первого этапа моделирования системы (рисунок 1) состоит в реализации идеи освоения студентом способа выбора действия, определения и строительства своей позиции в условиях «проживания» ценностных ориентаций, «высокой планки» притязаний преподавателя, «авансирования» как веры в успешный личностный рост с самых первых шагов студенческой жизни. Методологическим основанием является синергетическое видение в образовательном пространстве пространства личного. Ведущим фактором, определяющим успешность процесса педагогической поддержки личностного роста студента в образовании, на первом этапе становления системы выступает личностная ориентированность образовательного процесса.



Рисунок 1. – Первый этап становления системы педагогической поддержки личностного роста студента в образовательном процессе

Специфика второго этапа (рисунок 2) определяется идеей личностного выбора как самоопределения, соотношения внешнего мира с самим собой, своими индивидуальными возможностями, что отрицает жёсткую управленческую функцию преподавателя и приводит к пониманию личностного роста как обретения самого себя, работы с самим собой, самопроектирования. Своеобразие педагогической поддержки на втором этапе становления системы заключается в соотношении поддержки и сопровождения. Педагогическое сопровождение понимается как процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности студента в проблемной ситуации при минимальном, по сравнению с поддержкой, участии педагога.

Педагогическая поддержка личностного роста студента в образовании – деятельность инновационная, где нет ещё проторенных дорог и простых решений, ведущих к достижению цели. То есть, необходим диалог в совместном движении к «живому знанию». Ведущим фактором на втором этапе становления системы педагогической поддержки выступает построение деятельности и общения на принципах диалога и сотрудничества.

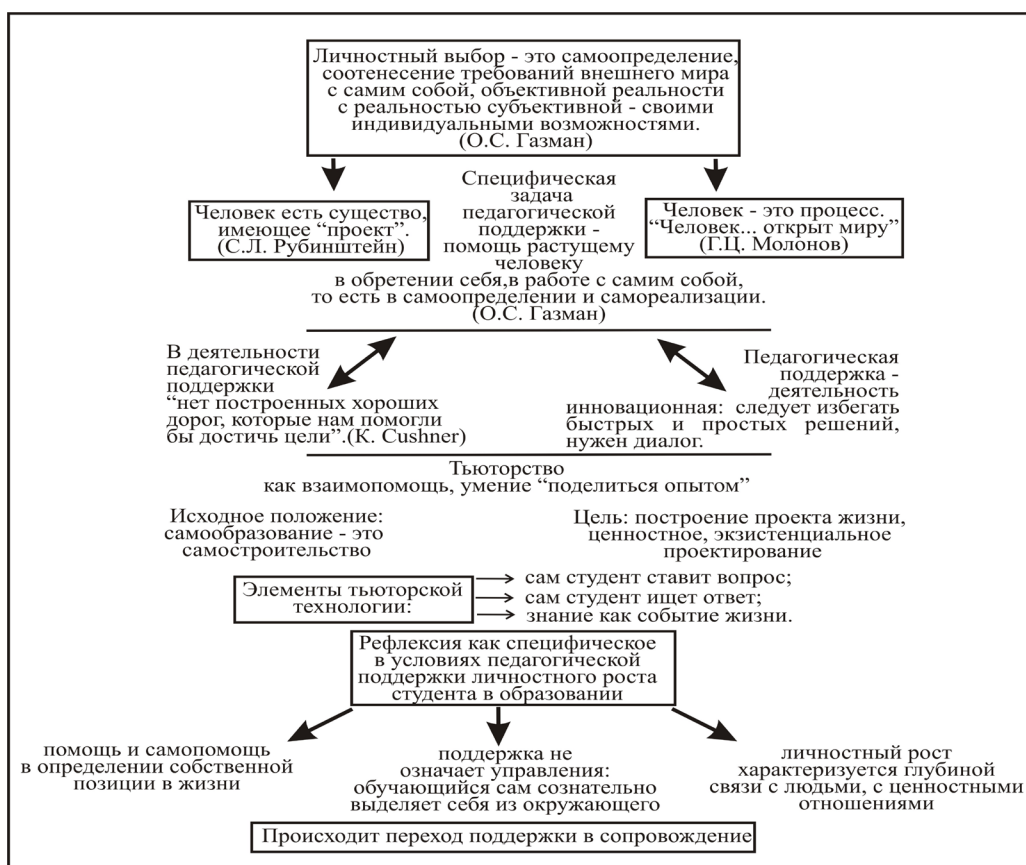


Рисунок 2 – Второй этап становления системы педагогической поддержки личностного роста студента в образовательном процессе

Специфика третьего этапа (рисунок 3) заключается в идее построения проекта жизни, ценностного экзистенциального проектирования в самоуправляющемся процессе личностного роста, движении по индивидуальной траектории вне поддержки. Личностный рост понимается как «выращивание» субъекта в сотрудничестве и сотворчестве. Сотворческие отношения рассматриваются как самопроявление риторических законов, умело направляемых педагогом к достижению поставленных целей, не противоречащих жизненным установкам студента и его возможностям. Это принципиальная диалогичность, идущая как из внутреннего, так и из внешне реализуемого коммуникативного акта. Феномен сотворческих отношений – это то «место», где случается «базовая (основная) встреча» человека с человеком, личности с личностью, где возникает единство ориентаций и целей преподавателя и студентов, соавторство в живом знании. Процесс обучения и воспитания «открывается» для размышления и практики. Развивается системное мышление и экспериментаторство, что и определяет самостоятельность процесса образования.

Основным трендом в процессе педагогической поддержки на третьем этапе становления системы является движение к полной самостоятельности действий студентов, их персональных выборов позиций и отношений. Полная самостоятельность студентов в управлении собственным личностным ростом и движении по индивидуальной образовательной траектории вне поддержки и сопровождения рассматривается в качестве идеальной цели. Ведущим фактором на третьем этапе становления системы педагогической поддержки выступает субъектная позиция студента в реализации онтологически заложенных стремлений к саморазвитию, самоактуализации, самосовершенствованию.

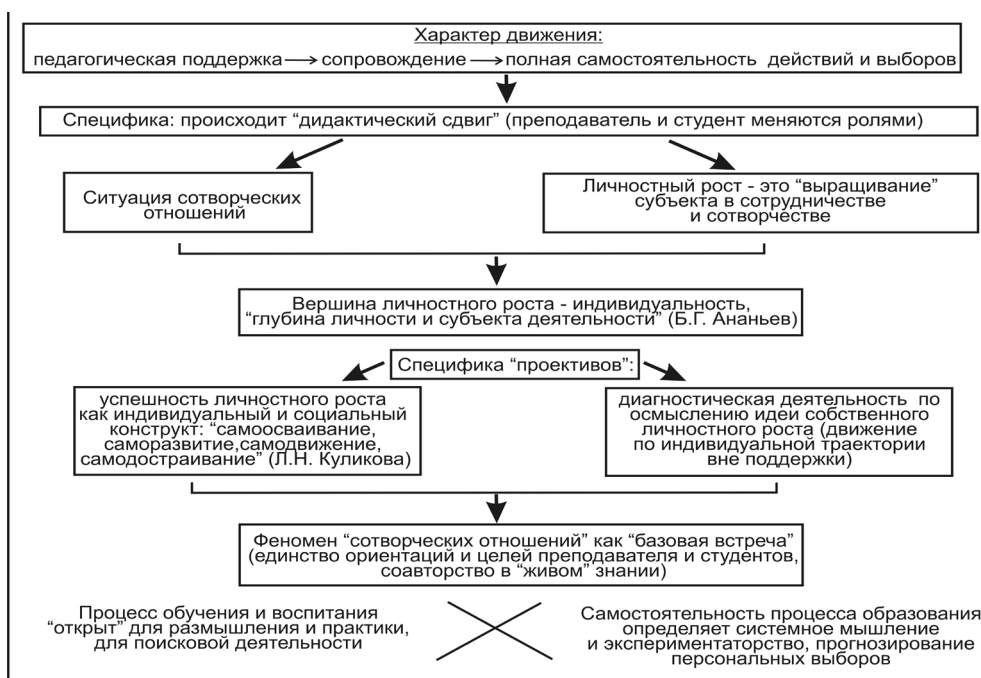


Рисунок 3 – Третий этап становления системы педагогической поддержки личностного роста студента в образовательном процессе

Предметом педагогической поддержки является деятельность студента по управлению собственным личностным ростом. Опираясь на положения А. К. Осницкого [13] о саморегуляции, мы представили самоуправление процессом личностного роста как регулируруемую и управляемую деятельность, механизм которой состоит в соотношении возможностей студента с требованиями деятельности, в создании условий преодоления противоречий, существующих между ними.

Функциональная структура взаимодействия субъектов в альтернативном пространстве педагогической поддержки представлена в функциональной модели процесса педагогической поддержки личностного роста студента в образовании (рисунок 4).

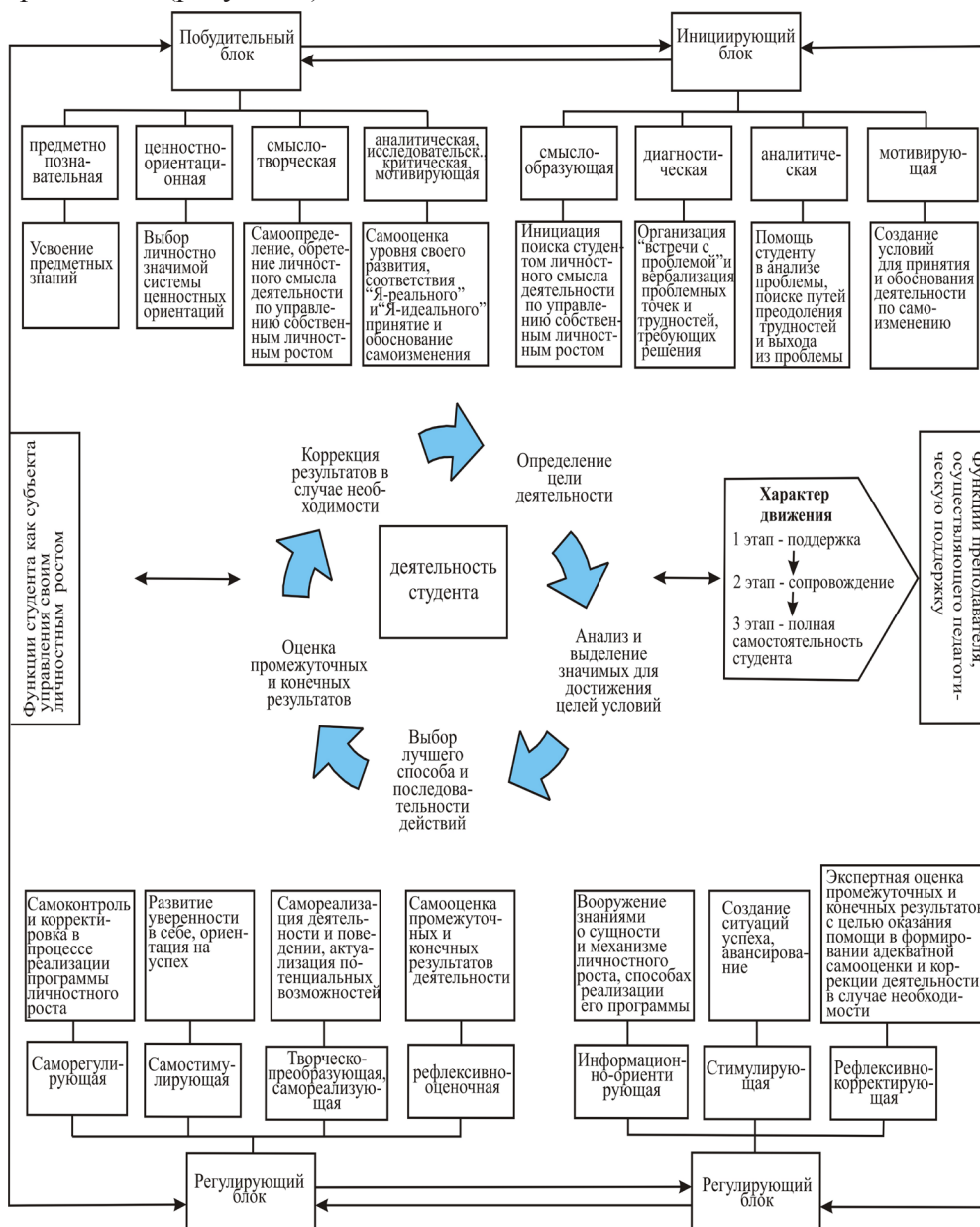


Рисунок 4 – Функциональная модель процесса педагогической поддержки личностного роста студента в образовании

Представленная модель позволяет проследить структуру функций субъектов в пространстве педагогической поддержки, их взаимосвязь и характер её развития.

Основная цель системы педагогической поддержки личностного роста студента в образовательном процессе состоит в следующем: поддержать педагогическими средствами стремление студента к личностному росту путём создания условий для реализации онтологически заложенных стремлений к саморазвитию, самоактуализации и самосовершенствованию.

Моделирование осуществлялось на основе целевых установок личностного роста: успешное продвижение в «альтернативном пространстве» организации обучения и воспитания; личностный выбор как соотнесение требований внешнего мира с самим собой, индивидуальными возможностями; эффективность деловой и межличностной коммуникации; жизненное самоопределение – экзистенциальное, нравственное, творческое, профессиональное.

Целевые установки организации деятельности студентов обеспечивают условия для проявления и наращивания личностных функций, актуализирующих феномен «быть личностью». В качестве принципов моделирования выступали: принцип личностной ориентации; принцип диалога и сотрудничества; принцип субъектности. «Я»-реальное и «Я»-идеальное формировалось в «питающей» среде единства обучения, воспитания и педагогической поддержки, переходящей в сопровождение и самостоятельность действий и выборов.

Эффективность функционирования системы педагогической поддержки личностного роста студента в образовательном процессе на каждом этапе её становления обеспечивается созданием педагогических условий: введением разноуровневого обучения, которое предоставит студенту возможность выбора, создаст ситуации успеха, тем самым повышая мотивацию и психологическую комфортность образовательного процесса; организацией взаимодействия студентов в разноуровневой микрогруппе как совместной деятельности на основе принципов учения в сотрудничестве; поддержкой преподавателем позиции студента как субъекта рефлексивного управления собственным личностным ростом и сотворца процесса собственного образования.

В контексте нашего исследования разноуровневое обучение понимается как одна из моделей реализации дифференцированного подхода в образовательном процессе, а именно, как дифференциация на микроуровне, то есть в рамках группы, с последующей интеграцией студентов, избравших разный уровень сложности выполнения задания, в составе малой группы сотрудничества.

Эти условия нашли отражение в модели системы педагогической поддержки личностного роста студентов в образовательном процессе вуза (рисунок 5).



Рисунок 5 – Модель системы педагогической поддержки личного роста студентов в образовательном процессе вуза

Критериальные основания продуктивности педагогической поддержки личного роста студента в образовательном процессе определяются целью, ради которой прилагаются педагогические усилия и выявленной нами сущностью процесса личного роста в образовании, вектор которого направлен в сторону личностной зрелости. Анализ функциональной структуры зрелой личности и компонентов личностной зрелости помог выявить критерии продуктивности педагогической поддержки личного роста студента в образовательном процессе. В качестве основных выступают: ответственность за свой выбор и результаты деятельности; самостоятельность; ценностно-мотивационная сфера, представленная отношением к учению; коммуникативная компетентность; рефлексивность.

Статистический анализ результатов экспериментальной работы, проведённой на базе Финансово-экономического института Дальневосточного государственного аграрного университета, подтверждает результативность модели и зависимость темпов личного роста студентов в образовательном процессе от создания и выполнения заданных педагогических условий.

Различия в показателях по выделенным критериям на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в экспериментальных группах значимы на уровне $p < 0,05$. В контрольных группах достоверных различий не обнаружено.

Библиографический список

1. **Бердяев, Н. А.** Я и мир объектов [Текст] / Н. А. Бердяев // *Философия свободного духа*. – М.: Республика, 1994. – С. 230 – 316.
2. **Бубер, М.** Проблема человека. Два образа веры [Текст] / М. Бубер. – М.: Республика, 1995. – С. 157–231.
3. **Быстрицкий, Е. К.** Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие [Текст] / Е. К. Быстрицкий. – К., 1991. – 200 с.
4. **Газман, О. С.** От авторитарного образования к педагогике свободы [Текст] / О. С. Газман // *Новые ценности образования*. Вып 2. – М., 1995. – С. 16–45.
5. **Иванченко, Г. В.** Человеческий потенциал: развитие личности в образовательной среде [Текст] / Г. В. Иванченко // *Человеческий потенциал в России: интеллектуальное, социальное, культурное измерения*. М.: Институт человека РАН, 2002. С. 167–178.
6. **Ковалёва, Т. М.** Открытость образования как принцип построения современных образовательных технологий [Текст] / Т. М. Ковалёва // *Новые ценности образования*. – 2006. – № 3. – С. 9–14
7. **Колин, К. К.** О концепции системы опережающего образования [Текст] / К. К. Колин // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. – 1999. – № 4.
8. **Крылова, Н. Б.** Путь альтернатив – основа реальных инноваций [Текст] / Н. Б. Крылова // *Народное образование*. – 2008. – № 5. – С. 53–58.
9. **Куликова, Л. Н.** Гуманизация образования и саморазвитие личности [Текст] / Л. Н. Куликова. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2001. – 333 с.
10. **Кульневич, С. В.** Педагогика личности: от концепции до технологий [Текст] / С. В. Кульневич. – Ростов н/Д: Учитель, 2001. – 160 с.
11. **Мунье, Э.** Персонализм [Текст] / Э. Мунье / Пер. с фр. и примеч. И. С. Вдовиной. – М.: Искусство, 1992. – 143 с.
12. **Ницше, Ф.** Шопенгауэр как воспитатель [Текст] / Ф. Ницше // *Странник и его тень*. – М., 1994. – 400 с.
13. **Осницкий, А. К.** Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся [Текст] / А. К. Осницкий // *Вопросы психологии*. – 1992. – № 1. – С. 52–59.
14. **Урсул, А. Д.** На пути к опережающему образованию [Текст] / А. Д. Урсул // *Энергия: экономика, техника, экология*. – 2005. – № 8.
15. **Шелер, М.** Положение человека в Космосе [Текст] / М. Шелер // *Проблема человека в западной философии*. – М., 1988. – С. 33–95.

УДК 377

Барковская Светлана Петровна

Доцент кафедры эстетики, этики и культурологии Магнитогорского государственного университета, pedagog@masu.ru, Магнитогорск

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕШЕНИЮ
ПРОБЛЕМЫ ПОЛИЛОГИЧЕСКОГО ОСВОЕНИЯ
РУССКОЙ ДУХОВНО-МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ
БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ-МУЗЫКАНТАМИ**

Barkovskaya Svetlana Petrovna

Assistant professor of aesthetics, ethics and kulturologies Magnitogorsk State University, pedagog@masu.ru, poliolog@mail.ru, Magnitogorsk

**METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROBLEM
POLILOGICHESKOGO DEVELOPMENT OF RUSSIAN
SPIRITUAL- MUSIC CULTURE OF THE FUTURE TEACHER-
MUSICIAN**

Проблему освоения русской духовно-музыкальной культуры (РДМК) будущими педагогами-музыкантами мы решаем с позиций полилогического подхода, включающего идеи разных подходов – антропологического, системного, технологического, как основных и культурологического, диалогического, проблемного, уровневого, как дополнительных.

С позиции антропологического подхода, освоение РДМК предстаёт в качестве системы и процесса становления целостности человека, выступающего как субъект жизнетворчества и культуротворчества, как личность в отношении к Другому и как индивидуальность в пространстве музыкально-педагогического духовно-нравственного развития теоретико-психологических основ полилогического освоения РДМК у будущих педагогов-музыкантов в образовательных учреждениях среднего профессионального образования (СПО).

В исследовании проблемы освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО мы стоим перед трудной задачей понимания целостности человека в его профессиональной подготовке. Как говорит В. И. Слободчиков, «весь человек, во всей потенциальной полноте своего бытия открыт только своему Создателю, которого рационализм Нового Времени как раз и выносит за пределы собственно человеческого в человеке» [12, с. 21)]. Принцип целостности предполагает не столько «всеобъемлемость», сколько адекватность в работе с человеком как продуктом культуры. Такая адекватность возникает в процессе освоения РДМК студентами-музыкантами, например, тогда, когда педагог, преобразуя внешнее пространство субъект-объектных и субъект-субъектных отношений, не вторгается во внутреннюю сферу личности и ничего «не достраивает» в другом человеке.

Освоение РДМК будущими педагогами-музыкантами, в контексте методологии целостности, рассматривается как проблема преодоления человеком в процессе познания, деятельности и общения полярности – «субъект – объект».

Профессиональная подготовка педагогов-музыкантов в образовательных учреждениях СПО, русская духовно-музыкальная культура, мир – даны в своей онтологии как целостность (тотальность). Необходим поиск такой деятельности, которая, по словам Ф. Е. Василюка, «свяжет субъект и объект» [4; 5] и которая может начаться тогда, когда «она должна получить санкцию в исходной ситуации разъединённости субъекта и объекта» [7, с. 261].

Идея единого континуума «субъект – объект» – одна из важнейших в исследовании процесса освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО. Единство субъекта (студента-музыканта) и объекта (РДМК) есть ведущее положение принципа целостности, на котором держится «каркас» теории полилогического процесса освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО. В этом единстве, когда «объединены познающий и познаваемое», заключено подлинное существование человека [13]. Познание РДМК в профессиональной подготовке педагогов-музыкантов, с точки зрения идей целостности, раскрытых П.А. Флоренским [13, с. 184–197], можно рассматривать как «объединение энергий» (взаимодействие энергий), как «со-действие», как «взаимодействие деятельностей». Это «сущностное познание».

С. Л. Рубинштейн рассматривает идею «бытийного» (сущностного) образования, которая развивается как идея «соучастия» – пребывания в бытии. «Подлинность бытия объекта – не в его внешней данности и независимости в этом смысле от познания, а в закономерности, «обоснованности» субъектом его содержания» [9, с. 258]. С такой точки зрения объект (РДМК), который познаёт студент-музыкант в образовательных учреждениях СПО, должен получить его личностное «обоснование». И значит, акцент смещается с культуры на субъект, который познаёт эту культуру.

Пространство освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами – это пространство «событийной общности» [12], которая одновременно несёт в себе и целевые ориентиры совместной деятельности, и ценностные основания своего единства как коллективного субъекта [12, с. 6].

Освоение РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО с позиции методологии целостности и антропологизма разворачивается в поликультурном пространстве, где возможно объединение внешнего и внутреннего, познающего и познаваемого, частного и общего, субъект-субъективного (смыслового) и субъект-объектного (вещного) как полилог культурных смыслов. Такую возможность объединения даёт диалог (полилог) как универсальный, всеохватывающий способ существования культуры и человека в культуре [6], как метод познания целостности [1].

Целостность профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в образовательных учреждениях СПО и целостность самого процесса освоения

РДМК будущими педагогами-музыкантами обеспечивается диалогом, полилогом. Именно диалог, полилог позволяют удерживать все те полярности, между которыми существует человеческое бытие и, соответственно, процесс освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами.

Проблема освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО оборачивается проблемой осознания студентом-музыкантом себя в границах субъективного-объектного, индивидуального-личностного, реального-потенциального, частичного-целого. В педагогической реальности освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО обнаруживается перекосяк: зачастую то, что рефлексировано во внешнем пространстве образовательного процесса, не «проживается» личностью во внутреннем мире, а то, что внутренне ею «проживается», не рефлексировано. Происходит разрыв биосоциальной, социокультурной, аналитико-эмоциональной целостности в сознании и, следовательно, в самом процессе освоения РДМК. Внешние и внутренние планы бытия в освоении РДМК будущими педагогами-музыкантами в ситуации профессиональной подготовки в образовательных учреждениях СПО не совпадают. Задача полилогического процесса освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО – прийти к единству его внешнего и внутреннего аспектов.

Таким образом, полилогический процесс освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО ставит в центр внимания осознающую себя личность, которая диалогически, полилогически познаёт РДМК как поликультурную реальность, где РДМК предстаёт в собственном восприятии и мышлении будущего педагога-музыканта.

Опираясь на характеристики гуманитарного образования [2], нами выделены сущностные характеристики процесса освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами, которыми являются: ценностность, метапредметность, авторство, соавторство, адресность, интериоризованность, бытийность, событийность, диалогичность, полилогичность, креативность, целостность, незавершенность. Данные характеристики раскрыты в таблице 1.

Таблица 1 – Сущностные характеристики процесса освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами

Характеристики процесса освоения РДМК	Антропологические основания
1	2
ценностность	ценности как императив, которому следует субъект, признаются им в качестве стратегических жизнедеятельностных целей и служат ориентиром в полилогическом процессе освоения РДМК
метапредметность	содержание процесса освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО находится в надиндивидуальном, надпредметном опыте личности

1	2
авторство	специфика бытия человека связана с его субъектной творческой позицией в познании РДМК, музыкально-педагогической и музыкально-исполнительской деятельности, взаимодействии
соавторство	процесс освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО обусловлен совместной деятельностью и характером субъект-объектных и субъект-субъектных взаимодействий и отношений
адресность	проектирование процесса освоения РДМК предполагает предвидение, связанное с отношением личности к Другому (адресату) в полилогическом (поликультурном, политекстуальном) пространстве
бытийность	процесс освоения РДМК осуществляется в контексте полилогической реальности, внутри которой субъективно пребывает личность
со-бытийность	результаты освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО детерминированы характером совместных переживаний, ценностей между участниками полилогического процесса
интериоризированность	внешний результат освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО обусловлен характером внутренней работы; принципом существования конкретной личности является её непосредственное само-бытие, практическое отношение к собственной жизнедеятельности
креативность	полилогический процесс освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО включает музыкально-творческую, политекстуальную составляющие и предполагает творение новой формы культуры – культуры полилогического освоения РДМК
диалогичность	методом постижения целостности выступает диалог, который определяет содержание структурных элементов системы (полилогической) личности
полилогичность	способ смыслообразующего субъект-объектного и субъект- субъектного взаимодействия, развивающийся с непредсказуемым итогом и выражающий особую логику интерсубъективного события
целостность	полилогическая система освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО выстраивается как диалектическое единство всех структурных элементов, соотнесённых с идеей биосоциальной, социокультурной, аналитико-эмоциональной целостности человека
незавершённая	полилогическая ситуация соотносится с ситуацией непрерывного развития человека; существует взаимообусловленность полилогических ситуаций, наличие неопределённости и случайности

На основе данных характеристик и предыдущих выводов нами выделены следующие функции процесса освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО:

– обеспечение личности системой профессиональных знаний, умений и навыков, представляющих собой полилогический опыт мышления, познания, общения и деятельности как опыт осмысления своего уникального становления в полилоге культур (полилогическое познание);

– воспитание полилогического отношения к культуре, природе, другому человеку, самому себе, которое является показателем духовно-нравственного, собственно-человеческого, уровня личностного развития (полилогическое воспитание);

– развитие способности целостного саморазвития и самоуправления, обеспечивающего единство бытийного и рефлексивного уровня сознания (полилогическое развитие).

Антропологический подход к полилогическому процессу освоения русской духовно-музыкальной культуры будущими педагогами-музыкантами был реализован в рамках следующих принципов:

а) принцип поликультурной субъектности как главного новообразования в ситуации субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия и духовного восхождения в полилоге диалоговых сопряжений, как показатель способа полилогического познания РДМК в процессе её освоения;

б) принцип политекстуальной субъективности – признание полилога диалоговых смыслов в процессе полилогического освоения РДМК;

в) полилогической незавершённости – признание случайного, неопределённого и незавершённого в качестве объективного фактора полилога диалоговых сопряжений и процесса полилогического освоения РДМК в целом.

Освоение РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО имеет системообразующее значение. Системный подход является компонентом методологической базы анализа полилогического процесса освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО. По мнению Г.Н. Серикова [11], системный анализ в педагогике необходим по ряду причин: во-первых, педагогический процесс выступает как сложная система, которой можно управлять только на основе системного подхода; во-вторых, без системного анализа невозможно проникнуть в сущность педагогических явлений, выявить связи, смоделировать факторы, условия совершенствования педагогического процесса; в-третьих, исследовательская деятельность требует применения методов, соответствующих структуре объекта; педагогическому процессу как системе должны соответствовать системный подход и соответствующие ему системные методы; в-четвертых, системный подход и системный анализ – это не только способ познания, но и организация функционирования системы в более широкой системе.

Системный анализ, применительно к полилогическому процессу освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреж-

дениях СПО был реализован в рамках следующих принципов: а) принцип политекстуальной объектности, связанный с предметной областью РДМК разбиваемой на некоторое множество относительно независимых смысловых сущностей – объектов РДМК, текстовых продуктов (текстов культуры); б) принцип полилогической объективности, то есть научности, позволяющий вскрыть сущность исследуемого процесса, его связи, движущие силы и закономерности; в) принцип политекстуальной преемственности, связанный с рассмотрением смыслообразующего процесса освоения РДМК, учитывающего православные традиции.

Исследуемая нами полилогическая система освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО является подсистемой по отношению к профессиональной подготовке студента-музыканта в системе среднего профессионального образования, поэтому внешней средой (макроструктурой) для неё будут являться компоненты этой системы: профессиональная подготовка в системе СПО, профессиональная (учебная, исполнительская, педагогическая, дирижёрская, преддипломная) практика (в учреждениях дошкольного, школьного, дополнительного образования), профессиональное самообразование (рисунок 1).

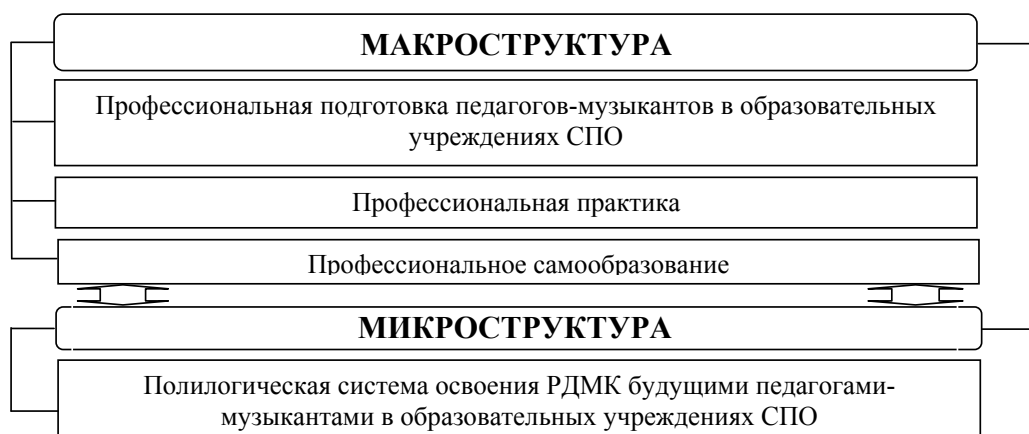


Рисунок 1 – Взаимосвязь полилогической системы освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО с внешней средой

Наиболее значимые достижения системного подхода связывают с его использованием в рамках педагогической технологии, то есть с позиции взаимосвязи системного и технологического подходов (В. П. Беспалько, Н. В. Кузьмина, Н. М. Яковлева и др.). При этом мы, полностью соглашаясь с В. П. Беспалько [3], полагаем, что системный подход должен быть положен в основу любой педагогической технологии, воспроизводимость и планируемая эффективность которой целиком зависит от её системности и структурированности.

Для решения проблемы полилогического освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами особое значение имеют основные положения технологического подхода [8, с. 331]:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе её лежит определённая теоретико-методологическая позиция автора;
- технологическая цепочка педагогических действий выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;
- педагогическая технология строится на основе деятельностного подхода с учётом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и материально-технических возможностей;
- элементы предлагаемой педагогической технологии должны, с одной стороны, быть воспроизводимыми, с другой – гарантировать достижение планируемых результатов всеми обучающимися;
- органическая часть педагогической технологии – диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Вышеперечисленные положения технологического подхода учитывались нами при построении программы диагностики уровня эффективности полилогического процесса освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО, направленного на развитие теоретико-практических основ полилогического освоения РДМК у будущих педагогов-музыкантов; при проектировании содержательно-процессуальных особенностей реализации положений полилогической технологии (полилогического взаимодействия, текстуально-полилогической деятельности в полилоге диалоговых сопряжений, текстуально-полилогических отношений), организующих дидактический процесс освоения РДМК в рамках выделенных педагогических условий, а также при построении логики организации экспериментального исследования и доказательства достоверности его результатов.

В рамках реализации технологического подхода были выделены следующие принципы организации полилогического процесса освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО:

- принцип полилогической последовательности, суть которого заключается в том, что полилогический процесс освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО должен представлять систему последовательных взаимосвязанных процедур, которые имеют целью достижение его высокой эффективности;
- принцип полилогического подбора подходящих методов и инструментальных средств, их адаптации и интеграции в полилогическом процессе освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО.

Помимо вышеперечисленных основных подходов в исследовании использовались культурологический, диалогический, уровневый и проблемный подходы.

Выбор представленных научных подходов был обусловлен тем, что:

- культурологический и диалогический подходы содействуют выявлению существенных характеристик РДМК;
- антропологический подход выступает в значении общенаучной основы и теоретико-методологической стратегии исследования биосоциальной, социокультурной, аналитико-эмоциональной целостности человека;
- системный подход помогает выделить структуру, определить содержание, построить теоретические модели, оценить влияние полилогической системы освоения РДМК на эффективность развития теоретико-праксиологических основ полилогического освоения РДМК у будущих педагогов-музыкантов;
- технологический и проблемный подходы способствуют разработке дидактического обеспечения полилогического процесса освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО;
- уровневый подход даёт возможность разработать оценочно-критериальный инструментарий педагогического мониторинга.

Анализ рассматриваемых подходов позволяет утверждать, во-первых, что между ними существует глубокая взаимосвязь, внутреннее единство. Это объясняется взаимосвязью тех категорий, которые лежат в основе каждого из них. В философской литературе отмечается [10], что взаимосвязь между категориями существует одновременно, по крайней мере, в трёх аспектах – в типологическом (принципиальная, качественная сущность), в содержательном (имеющем онтологическую и логическую стороны) и в генетическом (отражающем важные черты их формирования). Следовательно, можно говорить и об этих аспектах взаимосвязи анализируемых подходов.

Во-вторых, каждый из этих подходов представляет собой качественно новый, единый тип средств научного познания, имеющий специфические существенные положительные стороны.

В-третьих, каждый из подходов содержит в себе не только научный аппарат исследования, но и идеи реализации научной проблемы.

В-четвертых, не считая уже исчерпанными возможности названных подходов, мы имеем основания утверждать, что ни один из них (на данном этапе разработки) в достаточной мере не решает проблемы эффективного развития теоретико-праксиологических основ полилогического освоения РДМК у будущих педагогов-музыкантов в образовательных учреждениях СПО.

Поскольку важной особенностью внутренней взаимосвязи всех общенаучных подходов к познанию является их взаимная дополнительность по отношению друг к другу, то наибольшую эффективность, эвристическую мощь они приобретают во взаимодействии. Для решения такой комплексной проблемы, как эффективное освоение РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО, требуется подход, который интегрировал бы лучшие стороны уже известных подходов, при условии, что среди них нет взаимоисключающих.

В поисках известных подходов к применению научных знаний для решения проблемы нашего исследования, развития теоретико-праксиологических основ полилогического освоения РДМК у будущих педагогов-музыкантов в образовательных учреждениях СПО, мы учитывали тот факт, что как сама современная культура, так и, в частности, профессиональная сфера характеризуется динамичностью, информационной насыщенностью и представляет собой совокупность поликультурных объектов и субъектов. Это послужило основанием выбора полилогического подхода в качестве обобщённой стратегии разработки теоретико-праксиологических основ полилогического процесса освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО. Его сущностное ядро составляет комплекс взаимодополняющих друг друга научных подходов, синтез которых даёт возможность целостного, многопланового и многоаспектного исследования проблемы (рис. 2). Вбирая в себя черты выделенных подходов, полилогический подход, тем не менее, не растворяется в них, поскольку имеет свои, присущие только ему особенности.

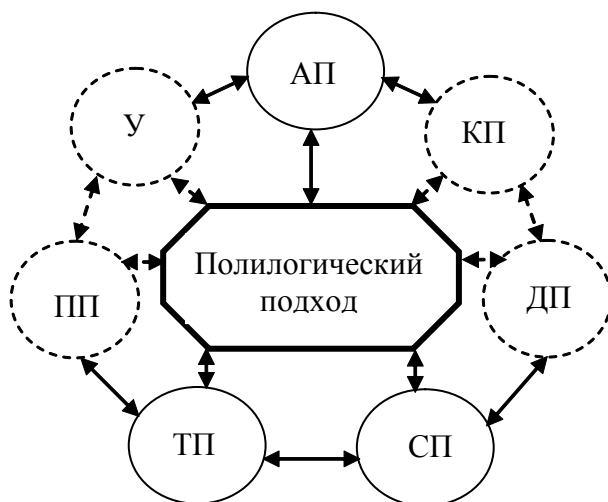


Рисунок 2 – Взаимосвязь научных подходов

Условные обозначения: АП – антропологический подход; КП - культурологический подход; ДП – диалогический подход; СП – системный подход; ТП - технологический подход, ПП – проблемный подход; УП – уровневый подход.

Полилогический подход представляет собой особую форму включения будущих педагогов-музыкантов в познавательную и профессиональную деятельность творческого характера с учётом применения полилогической технологии, организующей полилогический процесс освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО. Он содержит иной теоретико-методологический ключ к пониманию проблемы эффективного освоения РДМК: процесс освоения РДМК педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО должен быть, с одной стороны, технологичным, а с другой – субъектно-личностным к каждому из субъектов полилогического процесса освоения РДМК и объектов этой культуры.

Таким образом, теоретико-методологическим основанием полилогического процесса освоения РДМК будущими педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях СПО является интеграция антропологического, системного, технологического подходов, как основных, и культурологического, диалогического, проблемного, уровневого подходов, как дополнительных, обеспечивающая методологическую многоуровневость и иерархический характер полилогического процесса за счёт структурной взаимосвязи и концептуального единства. Полилогический подход, как теоретико-методологическая стратегия нашего исследования, даёт возможность целостного, многопланового и многоаспектного исследования проблемы, её практическую реализацию.

Библиографический список

1. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества [Текст]/ М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
2. **Белова, С. В.** «Гуманитарная школа»: наука управления и искусство руководства [Текст]/ С. В. Белова. – М.: АПКИПРО, 2002. – 340 с.
3. **Беспалько, В. П.** Основы теории педагогических систем [Текст]/ В. П. Беспалько. – Воронеж: ВГУ, 1983. – 175 с.
4. **Василюк, Ф. Е.** Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М., 1984. – 200 с.
5. **Василюк, Ф. Е.** Психотехника выбора [Текст]/ Ф. Е. Василюк. // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М.: Смысл, 1997. – С. 284–314.
6. **Каган, М. С.** Философская теория ценностей / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
7. **Леонтьев, А. А.** Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность) [Текст]/А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2001. – 392 с.
8. **Педагогика** [Текст]: учеб. пособие для студентов педагогических учеб. заведений /В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
9. **Рубинштейн, С. Л.** Бытие и сознание. Человек и мир [Текст]/ С. Л. Рубинштейн. – СПб.: «Питер», 2003. – 512 с.
10. **Сагатовский, В. Н.** Основы систематизации всеобщих категорий [Текст]/ В. Н. Сагатовский. – Томск, 1973. – 431 с.
11. **Сериков, Г. Н.** Образование: аспекты системного отражения [Текст]/ Г. Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
12. **Слободчиков, В. И.** Очерки психологии образования [Текст]/ В. И. Слободчиков. 2-е издание, переработанное и дополненное / В. И. Слободчиков. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 272 с.
13. **Флоренский, П. А.** Оправдание космоса [Текст]/ П. А. Флоренский; Сост., вступ. статья и примечания К. Г. Исупова. – СПб.: РХГИ, 1994. – 224 с.

УДК 378.04

Раскачкина Елена Владимировна

Старший преподаватель кафедры немецкого языка Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, Raskachkina@mail.ru, Пенза

**ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЧНОСТИ
КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ КАТЕГОРИЯ СОВРЕМЕННОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

Raskachkina Elena Vladimirovna

Senior lecturer of the chair «The German Language» of Penza State University of Architecture and Building, Raskachkina@mail.ru, Penza

**THE VALUABLE-SENSE COMPETENCIES OF A PERSON
AS AN INTEGRATING CATEGORY OF THE MODERN
PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE**

Категория «компетентность» нашла отражение в работах, прежде всего философов, социологов, экономистов, психологов и, в меньшей мере, в исследованиях педагогов, хотя целесообразность использования компетентностного подхода при определении результата образования в настоящее время очевидна, и механизм внедрения компетентностного подхода в образование разрабатывается на федеральном уровне.

По мнению многих ученых (В. И. Байденко, Д. А. Махотин, Ю. В. Фролов и др.), компетентностный подход – это возможность для образования соответствовать запросам постиндустриального общества, поскольку компетентность в большей степени соответствует запросам работодателей, являясь интегрированным показателем качества профессионального образования.

Компетентностное образование или образование, основанное на компетенциях (competence-based education), начало формироваться в 70-х г. XX в. в США и ряде стран Западной Европы, где особенно остро проявилось несоответствие между требованиями рынка труда и результатами образования. Впервые понятие «компетенция» появляется в контексте трансформационной грамматики и теории обучения языкам. Оно было введено Н. Хомским в 1965 г. и означало «знание»; у Р. Уайта это понятие приобретает личностное содержание, включая мотивацию («Motivation reconsidered: the concept of competence») [14].

Особое значение дефиниция «компетентность» заняла в понятийном аппарате профессиональной подготовки. В основном она употребляется для определения достаточного уровня квалификации и профессионализма специалиста.

«Компетенция» и «компетентность» имеют свои смысловые оттенки. Немецкое Kompetenz переводится как компетентность, законная власть и имеет юридический оттенок. Английское competence трактуется как спо-

способность, умение, компетентность, здесь доминирует смысл качества личности.

В толковом словаре под редакцией Д. Н. Ушакова (М., 1935) дается следующее определение термина «компетентный»:

«компетентный, ая, ое (от лат. *competens* – соответствующий, способный) книжн.

1. Осведомленный, являющийся признанным знатоком в каком-либо вопросе.

2. Обладающий компетенцией, полноправный (право)».

Понятия «компетенция» и «компетентность» в каком-то смысле синонимичны, но, тем не менее, это не одно и то же. Компетенция чаще применяется для обозначения образовательного результата, выражающегося в подготовленности выпускника, овладении им определенными знаниями, умениями, навыками, способностями справиться с поставленными задачами.

В 1994 г. Дж. Равен впервые дает толкование термина компетентности как явления, «которое состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие к эмоциональной ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [9, с. 53].

Компетентность – это такая характеристика квалификации специалиста, в которой представлены знания, необходимые для осуществления профессиональной деятельности. В самом определении понятия «компетентность» отражена способность применять научные и практические знания к предмету профессиональной деятельности, так как профессиональная компетентность невозможна без соотнесения усвоенных знаний с практикой профессиональной деятельности. В процессе такого соотнесения осуществляется синтез усвоенных знаний с их применением в профессиональной деятельности. Компетентными являются не просто лица, имеющие опыт в какой-либо сфере профессиональной деятельности, а те, кто обладает особым типом организации предметно-специфических знаний в этой области и способностью принятия эффективных решений [1, с. 53].

Э. Ф. Зеер отмечает, что это понятие включает не только когнитивную (профессионально-педагогическая эрудиция) и организационно-технологическую составляющие профессиональной деятельности, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, а также результаты обучения (знания, умения), систему ценностных ориентаций, привычек. Этот термин целесообразно применять для описания уровня подготовленности специалиста - выпускника профессиональной школы [4, с. 175].

А. В. Хуторской, который одним из первых обратился к проблеме кризиса смысла образования и вопросу смены парадигмы образования, трактует компетенции как совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, необходимых для качественной продуктивной деятельности после обучения. Компетентность же определяется им как «владение, обладание

человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [10, с. 60]. Кроме того, А. В. Хуторской выделяет функции компетенции и компетентностей относительно таких аспектов образования как: личность обучающегося, ЗУНы, структура и содержание образования, способы деятельности. В. И. Звонников полагает, что компетенции – это интегральные, надпредметные характеристики подготовки обучаемых, которые проявляются в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных проблемных ситуациях в процессе или после окончания обучения [2, с. 29–30].

По мнению академика В. Д. Шадрикова компетентность – это «... владение определенными знаниями, навыками, жизненным опытом, позволяющим судить о чем-либо, делать или решать что-либо» [11, с. 30]. Понятие «компетенция», по мнению ученого, это личностное новообразование, интегрированная характеристика качества подготовки выпускника, категория результата образования, которая не должна противопоставляться профессиональной квалификации, ни отождествляться с ней [11].

Особое внимание в педагогической литературе уделяется ключевым компетенциям, которые в настоящее время трактуются как наиболее общие (универсальные) способы действия, позволяющие человеку понимать ситуацию, достигать результатов в личной жизни и профессиональной деятельности.

Ценностно-смысловые компетенции – это компетенции, связанные с ценностными ориентирами студента, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нём, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения студента в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория студента и программа его жизнедеятельности в целом.

Несмотря на декларирование теоретиков о том, что подобные компетенции должны у человека «по-гамлетовки» «быть», в теории и практике компетентного подхода в образовании именно ценностно-смысловой составляющей общей компетентности человека фактически не уделяется внимания. Не рассматривается глубоко содержание этой компетентности, методология, методы, механизмы и условия ее развития и актуализации в современном образовании. Здесь необходимо обратить внимание на две «проблемных зоны» при рассмотрении актуализации ценностно-смысловых компетенций личности.

Во-первых, насколько возможен, вероятен и при каких условиях будет позитивен процесс вмешательства образования в ценностное и смысловое самоопределение субъекта. Для этого и потребуются глубокое и полное теоретическое и практическое исследование данной компетентности человека.

Во-вторых, так как процесс развития человека – явление разнополюсное, то, даже обладание личностью ценностно-смысловыми компетенциями не

гарантирует их бесспорного позитивного содержания как для становления самого человека в мире, так и для социума в целом. Поэтому возникает также проблема актуализации именно позитивного становления ценностно-смысловых компетенций субъекта в образовании.

Ценностно-смысловые компетенции обеспечивают успешность ценностно-смысловой ориентации специалиста в мире, готовность и стремление познать и совершенствовать самого себя, готовность будущего специалиста к общественно одобряемой продуктивной деятельности и способствуют осознанию необходимости непрерывного самообразования, постоянной мотивации к обучению на протяжении всей жизни, определению ценностей, необходимых для того, чтобы жить в условиях сложного демократического общества, овладение высоким уровнем педагогической культуры.

Основным аспектом формирования ценностно-смысловых компетенций является формирование социально-значимых ценностей и ценностных ориентаций студентов.

В. Б. Ольшанский сравнивает ценности со своеобразными маяками, помогающими «заметить в потоке информации то, что наиболее важно для жизнедеятельности человека; это такие ориентиры, придерживаясь которых человек сохраняет свою определенность, внутреннюю последовательность своего поведения» [8, с. 471].

Одним из наиболее распространенных подходов к изучению ценностей и ценностных ориентации является концепция М. Рокича. В теории М. Рокича под ценностями понимается вид убеждений (beliefs), имеющий центральное положение в индивидуальной системе убеждений. Ценности представляют собой руководящие принципы жизни. Они определяют то, как нужно себя вести, каково желательное состояние или образ жизни, достойные или недостойные того, чтобы им соответствовать и к ним стремиться [13].

Выделяя три типа убеждений: экзистенциальные, оценочные и прогностические, Рокич относит ценности к последнему, третьему типу, позволяющему ориентироваться в желательности-нежелательности способа поведения (операциональные, инструментальные ценности) и существования (смысловые, терминальные ценности).

Исследователи терминальных ценностей разбивают их на два большие класса в зависимости от того, направлены ли они на социум, интерперсонально сфокусированные или на индивида, интраперсональные. Соотношение этих ценностей у каждого человека индивидуально и очень вариативно. У кого-то преобладают интерперсональные ценности, у кого-то наоборот. Это соотношение в значительной степени определяет поведение и позицию человека.

Другой важной функцией ценностей является прогностическая функция, так как на их основе осуществляется выработка жизненной позиции и программ жизнедеятельности, создание образа будущего, перспективы развития личности. Следовательно, ценности регулируют не только настоящее состояние личности, но и будущее ее состояние; они определяют не только принципы ее жизни, но и ее цели, задачи, идеалы.

В. Н. Карандашев различает ценности двух типов: 1) ценности общества и социальных групп (социальные ценности); 2) ценности личности (индивидуальные ценности) [5, с. 5].

Г. Е. Леевик выделяет следующие типы ценностей: ориентация на труд, на общение, на познание, на общественно полезный труд, на материальные ценности, на развитие деловых качеств, на развитие нравственных качеств, на развитие волевых качеств, на развитие моральных качеств [6].

В социальных, психологических и педагогических исследованиях используются как понятие ценности, так и понятие ценностных ориентаций. Однозначного различения этих понятий в литературе не прослеживается. Часто они употребляются как равнозначные. При изучении характеристик общества, культуры и отдельных социальных групп используется термин «ценность». При изучении отдельных индивидов употребляются как понятие ценностная ориентация, так и понятие ценность. Под ценностными ориентациями понимается отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. Ценностные ориентации – это интериоризированные личностью ценности социальных групп. Таким образом, оказывается вполне оправданным говорить о ценностях личности как ее ценностных ориентациях [5, с. 5].

Ценностные ориентации (от франц. orientation – установка) – идеологические, политические, моральные, эстетические и другие основания оценок субъектом окружающей действительности и ориентации в ней. Исторически понятие “ценностные ориентации” (ЦО) личности развивалось как понятие, раскрывающее связь «индивидуального» и «общественного» в сознании человека, как единство когнитивных и аффективных процессов. Система ЦО образует содержательную основу мотивации поведения и выражает внутреннюю основу отношений личности с действительностью [8, с. 471].

По мнению А. Г. Здравомыслова и В. А. Ядова, наличие устоявшихся ценностных ориентаций характеризует зрелость человека и обеспечивает его устойчивость и стабильность. Так, например, устойчивая структура ценностных ориентаций определяет такие качества личности, как активность жизненной позиции, упорство в достижении целей, верность определенным принципам и идеалам, цельность, надежность; и, напротив, противоречивость в ценностных ориентациях влечет за собой непоследовательность, непредсказуемость поведения человека; неразвитость ценностных ориентаций личности определяет ее инфантилизм, господство внешних стимулов в поведении личности, а следовательно, конформизм, безликость человека [3, с. 203, 7, с. 23].

В отечественной психологии ценностные ориентации определяются, как правило, через понятия отношения, отражения, установки (А. Г. Здравомыслов, Д. Н. Узнадзе, В. В. Сусленко, В. А. Ядов). Причем, являясь одним из базовых личностных оснований, ценностные ориентации заключаются

внутри более широкого синтетического понятия направленности личности, которая содержит в себе доминирующие ценностные ориентации и установки, проявляющиеся в любой ситуации (Б. Г. Ананьев, Л. Э. Пробст и др.). Разработана статусно-иерархичная структура ценностей в виде ядерно-центрической модели:

- ценности внешнего статуса, образующие стабильное ядро;
- ценности среднего статуса (структурный резерв);
- ценности ниже среднего статуса (периферия);
- ценности низшего статуса [12].

Ценностные ориентации – сложное образование, в котором можно выделить 3 основных компонента: когнитивный, эмотивный и поведенческий. Когнитивный есть элемент знания, эмотивный – эмоциональная составляющая, вытекающая из оценки; поведенческий – связан с реализацией ценностных ориентаций в поведении личности.

Из всего вышеизложенного можно констатировать, что необходимость перехода образования на компетентностный подход очевидна. Но, как показывает анализ психолого-педагогической литературы, концепция компетентностного подхода еще только формируется.

Опираясь на анализ исследований по проблеме формирования ценностно-смысловых компетенций, мы полагаем, что имеет смысл формировать ценностно-смысловые компетенции студентов в вузе, так как это приобретаемое качество, которое развивается и в процессе профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. **Введенский, В. Н.** Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
2. **Звонников, В. И.** Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход [Текст]: учеб. пособие / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. – М.: Университетская книга; Логос, 2009. – 272 с.
3. **Здравомыслов, А. Г.** Потребности. Интересы. Ценности. [Текст] / А. Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат. – 1986. – 223 с.
4. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессий [Текст]: учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект: Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
5. **Карандашев, В. Н.** Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство [Текст] / В. Н. Карандашев. – СПб.: Речь, – 2004. – 70 с.
6. **Леевик, Г. Е.** Руководство по методике изучения ценностных ориентаций личности [Текст] // Общ-во «Знание» РСФСР. – Л. – 1990.
7. **Мартынюк, И. О.** Проблема жизненного самоопределения молодежи /опыт прикладного исследования [Текст] / И. О. Мартынюк. – Киев: Наукова думка. – 1993. – 116 с.
8. **Ольшанский, В. Б.** Личность и социальные ценности [Текст] // Социология в СССР. – М.: Мысль. – 1966. – т. 1. – С. 470–530.

9. **Равен, Дж.** Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен / Пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 2002. – 96 с.

10. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно–ориентированного образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – с. 58–64.

11. **Шадриков, В. Д.** Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31

12. **Ядов, В. А.** О диспозиционной регуляции социального поведения личности [Текст] // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. – С. 89–106.

13. **Rokeach, M.** The nature of human values New York: Free Press, 1973.

14. **White, R.W.** Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. Psychological review, 1959, № 66.

РАЗДЕЛ VI

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.016:94

Хлытина Ольга Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, khlytina@mail.ru, Новосибирск

СПОСОБЫ АКТУАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ

Khlytina Olga Mikhailovna

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the chair of Domestic History of the Novosibirsk State Pedagogical University, khlytina@mail.ru, Novosibirsk

ACTUALIZATION OF THE SUBJECT POSITION OF SENIOR PUPILS STUDYING HISTORY

Современная российская школа вступает в эпоху реализации новых образовательных стандартов, построенных на методологии личностно-деятельностного подхода к обучению. В «Концепции государственных образовательных стандартов общего образования подчеркивается», что деятельностная парадигма образования постулирует в качестве его цели «развитие личности учащихся на основе освоения способов деятельности» [6, с. 11].

Вместе с тем, реализация идей деятельностного подхода в современной практике обучения истории затруднена в силу ряда причин.

Во-первых, ввиду сохраняющейся в общественном мнении и профессиональном сознании учителей установки на приоритетность познавательно-мировоззренческой функции уроков истории.

Во-вторых, ввиду недостатка учебного времени на обучение школьников способам деятельности из-за перегруженности программ учебным историческим материалом. В условиях ограниченности ресурса учебного времени учитель вынужден делать выбор между решением задачи формирования исторических знаний и обучением способам деятельности. Роль главного ориентира для учителя сегодня выполняют КИМ ЕГЭ по истории, с помощью которых подводится некий итог изучения предмета, а в них сегодня преобладают задания, направленные преимущественно на проверку знаний.

В-третьих, реализация деятельностного подхода затруднена и из-за отсутствия у учителей истории ориентира в решении развивающих задач школьных курсов истории, ибо начиная с 90-х гг. XX в. (т. е. уже на протяжении почти двадцати лет) в программах по истории отсутствует раздел о развитии умений учащихся. Конечно, учителя истории стремятся следовать требованиям времени и ориентировать свою преподавательскую деятель-

ность на формирование умений учащихся (информационных, интеллектуальных, организационных и др.).

Однако, как свидетельствует наш опыт экспертной оценки работ педагогов Новосибирской области в процессе аттестации в 2000–2010 гг., самостоятельно составить план такой работы на весь период изучения истории в школе удается лишь некоторым педагогам.

В настоящее время в «Примерной программе по истории» для 5–9-х классов, созданной в рамках разработки школьных стандартов второго поколения, представлена совокупность основных видов деятельности, осваиваемых учениками при изучении курса истории основной школы [5, с. 35–94]. Но даже наличие такой программы развития умений полностью проблемы реализации деятельностного подхода к обучению истории не решает. Корень вопроса, на наш взгляд, лежит в особенностях самого процесса формирования способов деятельности. Для освоения учениками перечисленных видов деятельности (учебных действий) учителю необходимо организовать учебную деятельность школьников таким образом, чтобы ученики выступали *субъектами* этой деятельности, воспринимали ее как собственную. Без осознания учеником целей деятельности и придания своим действиям некоего смысла, без следования некоторым правилам и нормам деятельности, без определения изменений, которые в результате его деятельности должны произойти в окружающем мире или в нем самом, активность школьника не может быть названа «деятельностью». Иными словами, решить задачу овладения учениками стратегиями и способами познания, предметными и метапредметными умениями, о которых говорится в новых образовательных стандартах, невозможно без актуализации *субъектной позиции школьника* в образовательном процессе.

Подчеркнем, что многозначное слово «субъект» в современной педагогике употребляется в двух основных значениях. Первое значение базируется на философском понимании субъекта как носителя осознанной и целенаправленной активности, как лица, противостоящего внешнему миру как объекту познания, преобразования, ценностного отношения. Часто в этом значении слово «субъект» заменяется словосочетанием «*субъект деятельности*». Второе значение слова «субъект» – человек как носитель каких-либо физических и психических качеств, человек как индивид и как личность. Ядро личности составляет система ценностей и, следовательно, субъект есть, прежде всего, *носитель определенной системы ценностей*, которая проявляется и предъясняется человеком в его деятельности и поведении, и при этом, одновременно, определяется и создается.

Слово «позиция» употребляется педагогами в значении «точка зрения, мнение в каком либо вопросе, отношение к чему-либо, а также действия и поведение, обусловленные этим отношением» [1, с. 15–16]. Исследователи подчеркивают, что позиция, с одной стороны, объективна, поскольку детерминирована общественным бытием, с другой, субъективна, поскольку складывается при непосредственном участии людей и под влиянием их сознания.

Следовательно, субъектную позицию можно определить как отношение человека к своей деятельности (ее целям, содержанию, процессу, результатам) и к себе самому как к деятелю, базирующееся на системе его личностных ценностей.

Актуализация субъектной позиции в обучении есть главное условие развития деятельности школьников, но полноценно решить эту задачу можно лишь при одновременном развитии *духовной сферы личности ученика*, обращении к системе его личностных ценностей, создании условий для формирования внутренней мотивации деятельности. Поэтому один из главных вопросов, на который предстоит найти ответ современной методической науке, можно сформулировать так: как проект учебной историко-познавательной деятельности, созданный учителем на этапе планирования процесса обучения, может быть трансформирован в реальную деятельность самого ученика, осознающего цели своей деятельности и стремящегося последовательно достичь результата, в деятельность, имеющую для ученика какой-либо личностный смысл?

Заметим, что необходимость целенаправленной работы учителя по актуализации субъектной позиции школьников в учебной деятельности порождается особенностями данного вида деятельности. Процесс обучения традиционно понимается как процесс передачи накопленного социального опыта новым поколениям, поэтому объективно ведущая роль в организации учебной деятельности школьников принадлежит учителю. Особенность учебного познания как деятельности заключается и в том, что основной функциональный компонент этой деятельности – учение (или «деятельность учения») и подготовительный функциональный компонент – обучение («деятельность обучения») осуществляются разными субъектами. Психологи подчеркивают, что учение есть «совместная деятельность, в которой один из ее участников приобретает опыт (основной компонент), а другой создает благоприятные условия для этого, т. е. осуществляет всю сумму подготовительных компонентов усвоения» [2, с. 116].

Ряд современных педагогических технологий (метод проектов, исследовательские технологии и др.) предполагают активное участие школьников в целеполагании и планировании предстоящей деятельности. Однако в рамках классического обучения проблема актуализации субъектной позиции школьника и создания мотивационной основы деятельности неизбежна ввиду «разделенного» характера учебной деятельности: учитель готовит деятельность школьников (определяет ее цели, выбирает содержание и приемы, создает дидактическое обеспечение, помогающее включить учеников в деятельность и оценить ее результативность и др.), но осуществляют эту деятельность ученики, как правило, практически не участвовавшие в определении ее замысла. Ввиду вышесказанного решение задачи актуализации субъектной позиции школьников во многом связано с «переводом» замысла и целей деятельности, определенных учителем истории на этапе планирования урока, в цели самого ученика как деятеля.

В педагогических исследованиях Е. В. Бондаревской, Н. Ф. Радионовой, О. Е. Лебедева, Н. М. Борытко, О. А. Мацкайловой и др. представлена структура субъектной позиции учащихся, выявлены факторы и стадии ее формирования, охарактеризованы функции реализации субъектной позиции школьников в обучении (самопонимание, самореализация, самоутверждение, саморазвитие, самооценка). Вместе с тем, специальных исследований, раскрывающих методические пути актуализации субъектной позиции школьников при изучении истории, т. е. с учетом содержания изучаемого предмета, а также в условиях концентрической модели предмета, т. е. с учетом задач изучения истории на разных ступенях школы, не проводилось. Материалы нашего исследования, представленные в данной статье, раскрывая способы актуализации субъектной позиции старшеклассников в рамках их историко-познавательной деятельности, частично восполняют этот пробел.

Поскольку на старшей ступени школы вектор развития учебной познавательной деятельности школьников направлен на овладение *методологическим компонентом учебного исторического познания* [подробнее см. 7], важно найти способы актуализации субъектной позиции старшеклассников при освоении ими таких компонентов исторической подготовки, как историко-методологические знания о концептуально-мировоззренческих и методических основах современного исторического исследования, комплекс приемов изучения прошлого на основе исторических источников разных типов и видов, умения ученического анализа историографических версий и оценок. Таким образом, на старшей ступени школы вопрос о путях актуализации субъектной позиции школьника в учебной деятельности может быть конкретизирован таким образом: как сделать так, чтобы ученики действительно захотели овладеть ключевыми методами и процедурами научного исторического познания и осознанно включились в учебное историческое познание – особый вид учебной историко-познавательной деятельности, для которой характерно активное и осознанное применение учениками элементов и приемов научного исторического познания.

В нашем опыте работы со старшеклассниками гимназии № 7 «Сибирская» Кировского района г. Новосибирска при изучении профильного курса истории России было апробировано несколько способов актуализации субъектной позиции старшеклассников. Представим их.

Первый способ – предоставление учащимся широких возможностей выбора содержания, форм, способов учебной историко-познавательной деятельности, возможностей самостоятельно сделать свою работу на уроках разнообразной и интересной и, вследствие самостоятельно сделанного выбора, лично значимой. При организации изучения темы имеет место своего рода согласование «целей учителя» и «целей учеников»: старшеклассникам сообщается замысел и предстоящая программа деятельности при изучении данной темы (чему они смогут научиться, какие задания им предлагается выполнить, какие формы учебных занятий планируются и как

к ним можно и нужно подготовиться, что станет итогом изучения темы), а затем предоставляется возможность выбора «сценария» своей работы на уроке. Объектами такого выбора могут быть: отдельные аспекты исторического содержания темы; содержание и приемы работы с разнообразными источниками исторической информации; познавательные задания в рамках предстоящего урока-практикума; форма презентации результатов выполнения мини-проектов и итогов работы группы; форма и содержание контроля результатов изучения темы (комплекс познавательных заданий, учебный проект, эссе, мини-исследование) и т. п.

Например, в рамках лабораторного практикума по «Русской Правде» старшеклассникам предлагались на выбор исторические сюжеты для изучения и различные варианты исследовательских заданий по данному источнику: 1) опираясь на текст «Русской Правды», выявить и охарактеризовать занятия жителей Древней Руси; 2) реконструировать представления князей (авторов источника) о системе ценностей «идеального» жителя Древней Руси»; 3) реконструировать представления князей о причинах конфликтов между жителями Руси и путях их разрешения; 4) сформулировать перечень предписанных «Русской Правдой» правил судопроизводства по фактам убийства, нанесения телесных повреждений, кражи; 5) охарактеризовать социальную структуру общества Древней Руси; 6) охарактеризовать круг повседневных обязанностей и забот представителей различных социальных групп. Таким образом, каждый ученик искал ответ на наиболее интересный для него самого вопрос о жизни в Древней Руси, но при этом такая работа имела дидактическую ценность – все ученики класса осваивали на уроке приемы работы с законодательным историческим источником, получали опыт исследовательской деятельности.

Второй способ актуализации субъектной позиции старшеклассников при изучении истории может быть назван «инициация позиции исследователя». Как было отмечено выше, исследовательские и проектные технологии обучения предполагают активное участие ученика в целеполагании и планировании предстоящей деятельности. В исследованиях А. В. Леонтовича и др. показано, что учебная исследовательская деятельность предполагает межличностные (а не ролевые) отношения между ее участниками, приводит к трансформации стандартной субъект-объектной схемы отношений «учитель» – «ученик» к субъект-субъектным отношениям «коллега – коллега» (в ситуациях совместного исследовательского поиска истины) или «наставник – младший товарищ» (в условиях передачи навыков практической деятельности, связанных с освоением действительности, от учителя к ученику) [3]. Опираясь на выводы Н. М. Борытко и О. А. Мацкайловой о том, что демократический стиль ведения урока выступает важным фактором становления субъектной позиции школьника [1, с. 57], можно утверждать, что изменение схемы взаимоотношений учителя и ученика в ходе урока-исследования, демонстрация самим педагогом позиции заинтересованного исследователя выступают мощным импульсом к актуализации исследовательской позиции ученика.

Известно, что наиболее интенсивно позиция исследователя осваивается учениками при подготовке работ к ученическим научно-практическим конференциям. Вместе с тем, на старшей ступени школы и уроки истории, и домашние задания могут предполагать проведение учениками самостоятельных мини-исследований, организованных в логике научного поиска (проблема – гипотеза – проверка гипотезы – подведение итогов). Инициировать историко-познавательную деятельность исследовательского характера можно с помощью актуальных для самих учеников *вопросов* (проблем), для ответа на которые необходимо провести самостоятельное мини-исследование, поскольку в учебниках, справочниках, энциклопедиях и т. п. подобная информация отсутствует.

Исследовательский вопрос, предложенный учителем, может обрести для учеников личностную значимость, если он актуализирует их личный социальный опыт и способствует обогащению этого опыта. Известно, что на старший школьный возраст (раннюю юность) приходится решающий этап в становлении мировоззрения личности, в формировании системы убеждений и ценностных ориентаций. Центральным психологическим процессом в период ранней юности принято считать *формирование идентичности*, чувства индивидуальной самоидентичности [9]. Поэтому для старшеклассников актуальны, прежде всего, вопросы, которые «работают» на выстраивание учениками своей личной и социальной идентичности в современном социокультурном пространстве, нацеливают ребят на рефлексивный самоанализ, поиски ответов на самые сложные вопросы о месте человека в мире и своей жизни, о смысле человеческой жизни, о возможностях человека и границах его свободы и т. д. Значимость имеют и вопросы, связанные с освоением в недалеком будущем новых «взрослых» социальных ролей (студента, мужа, жены и проч.).

Учителю необходимо помочь старшеклассникам уяснить сущность исследовательского вопроса (переформулировать его для самих себя), а также предложить ученикам сформулировать свой предположительный ответ на этот вопрос (гипотезу), что придаст учебному исследованию целенаправленный и упорядоченный характер. Как правило, при подведении итогов самостоятельного мини-исследования старшеклассники готовы обсуждать не только полученный результат, но и этапы работы, исследовательские процедуры, сложности при проведении исследования, неожиданные и заранее незапланированные результаты, т. е. рефлексировать над опытом своей исследовательской деятельности.

В нашем опыте были апробированы различные варианты таких исследовательских вопросов, в основе которых лежат различные мотивы исследовательской активности человека [4].

1) *Вопросы, связанные с изучением «истории вокруг»* – коллективных и индивидуальных исторических представлений современных россиян; картин прошлого, воссозданных в современных художественных исторических фильмах, картинах, скульптурах, историко-публицистических теле-

программах; исторических памятников и памятных мест в родном городе; особенностей отражения событий прошлого в топонимике и т. д. Такие вопросы помогают актуализировать субъектную позицию старшеклассников, поскольку адресованы к их любопытству и любознательности, интересу к окружающей реальности, присущему каждому человеку.

Вот один пример из нашего опыта. Исследовательский блок вводных уроков курса истории России в 10 классе предполагал изучение феномена исторической памяти, носителями которой выступают и сами школьники. Исследование включало сбор, обработку и истолкование данных о круге событий истории России, определяющих идентичность современных россиян. Каждому ученику было предложено высказать и зафиксировать в тетради предположение о том, какие пять событий истории нашей страны большинство современных россиян считают «ключевыми» событиями, оказавшими наибольшее влияние на ход российской истории. Для этого старшеклассники привлекли знания по истории России, полученные в 6–9 классах, но для того, чтобы подтвердить или опровергнуть свои предположения, требовалось провести специальное исследование.

Задание вызвало у старшеклассников интерес и дискуссию (ученики обсуждали проект «Имя Россия», адресовались к разделам учебника истории, к тематике телевизионных историко-публицистических программ и т. п.). По большому счету, каждый ученик выбирал события, которые, на его взгляд, являются для жителей России лично значимыми, поскольку вызывают у потомков переживания, до сих пор порождают разноречивые оценки, и, в конечном итоге, оказывают существенное воздействие на осознание современными россиянами своих исторических корней.

Для проверки своей гипотезы каждый старшеклассник провел опрос трех-четырех человек, представляющих различные поколения россиян, и выяснил, какие события истории России с древнейших времен до наших дней и почему они считают главными. Результаты опроса предлагалось фиксировать в специально разработанных опросных карточках. В итоге ученики одного класса опрашивают около ста человек.

На следующем занятии осуществлялась обработка результатов данного опроса. Ученикам на выбор предлагались несколько направлений анализа и презентации полученных данных: составление рейтинга десяти самых главных событий истории России, названных респондентами; составление столбчатой диаграммы, отражающей принадлежность названных событий к разным периодам истории России (Русь древняя и средневековая (VIII–XVI вв.), Россия в новое время (XVII–XIX вв.), Россия в XX в. (1901–1991 гг.), современная Россия (1991–2010 гг.)); создание схематического рисунка-кластера, отражающего объяснения респондентами мотивов и причин выбора тех или иных событий; создание круговой диаграммы, помогающей увидеть «глубину» исторической памяти посредством отражения в ней того, кем по отношению к названным событиям чаще всего выступали респонденты (свидетелями, участниками, современниками, ближайшими потомками участников события, др.).

При подведении содержательных итогов исследования каждый старшекласник выяснял, насколько его предположение (гипотеза) о перечне «ключевых» событий совпало с результатами опроса. Пытаясь выяснить механизм «отбора» событий социальной памятью и ответить на вопрос «Почему именно эти события помнят современные россияне?», старшеклассники обсуждали «масштаб» воздействия событий во времени (ближайшее десятилетие, эпоха, несколько эпох) и в пространстве (события локальной, региональной, национальной или мировой истории), их принадлежность к сферам жизни общества, их восприятие современниками и потомками.

2) *Вопросы, нацеливающие на получение исторических знаний, которые можно использовать в учебной деятельности и повседневной жизни.* Этот путь предполагает, что, приступая к деятельности, старшекласник отчетливо представляет, где он сможет применить знания и способы деятельности, которые он сегодня будет осваивать: либо это будет значимо для повседневной жизни; либо знания и умения будут востребованы при проведении самостоятельного исследования по истории своей семьи, выполнении мини-проекта в рамках урока; либо они необходимы для успеха в дальнейшей учебной деятельности (при выполнении контрольной работы, заданий ЕГЭ по истории, на олимпиадах и интеллектуальных турнирах школьников и т. п.). Основу актуализации субъектной позиции школьника в данном случае составляют прагматические (утилитарные) мотивы.

Например, инициировать позицию заинтересованного исследователя при изучению мнений историков о роли и значении петровских реформ в истории России можно, если сразу предложить им вариант «последствия» – выявление позиций авторов учебников истории России, изданных в разные годы (например, учебников советской эпохи, по которым учились родители, постперестроечных и современных учебников, в том числе учебника, по которому они сами изучают историю).

Другой вариант «последствия» – выявление и анализ трактовок событий прошлого в современных коллажах и карикатурах, рекламных роликах, художественных фильмах, которые можно трактовать как исторические источники, отражающие восприятие современным обществом (или его частью) изучаемых событий прошлого, в публикациях современных СМИ. Например, накануне изучения мнений и оценок историками сущности событий октября 1917 г. ученикам был предложен такой вариант применения усваиваемых историографических знаний (сущности мнений историков и их аргументов) и умений (приемов анализа историографической версии): провести 7 ноября текущего года наблюдение и выявить предлагаемые современными СМИ образы-оценки событий Октября 1917 г. Ученики фиксировали результаты наблюдения, указывая название и характер СМИ (газета, журнал, телеканал, радиостанция, Интернет-портал), высказывая предположение об аудитории-адресате информации (учитывая время выхода программы в эфир, ее названия, участников и зрителей в студии и т. п.), выявляли сущность предложенной данным СМИ трактовки событий октября 1917 г.,

а также характер образа-оценки событий Октября 1917 г. (положительная, отрицательная, нейтральная, неоднозначная). Затем на уроке собранные данные изучались и анализировались: ученики сопоставляли мнения историков и журналистов о событиях Октября 1917 г., выявляли различия в целях обращения ученых и публицистов к данному историческому сюжету (получение или передача другим людям достоверного знания о прошлом; привлечение внимания аудитории к актуальным проблемам современного общества через показ их истоков; извлечение уроков истории, значимых для современного общества; стимулирование интереса к познанию истории; вовлечение зрителя или читателя в диалог и др.).

3) Вопросы и задания, нацеливающие учеников на получение опыта учебной исследовательской деятельности, который может впоследствии стать основой будущей профессиональной деятельности.

Например, в профильных исторических классах целесообразно знакомить учеников с опытом использования историками исследовательских методов, позволивших сделать поистине масштабные открытия. Например, при введении в урок «Повести временных лет» целесообразно познакомить старшеклассников с исследованиями по летописанию, проведенными А. А. Шахматовым и Д. С. Лихачевым. При изучении истории декабристского движения – с исследованиями М. В. Нечкиной и т. п. В профильных гуманитарных классах это может быть освоение приемов сбора и фиксации устных исторических свидетельств очевидцев событий, востребованных в профессиональной деятельности журналистов, этнографов, социологов, политологов и др. В математических классах акцент может быть сделан на освоении приемов работы со статистическими историческими источниками и др.

Третий способ актуализации субъектной позиции школьников – проблематизация учебного исторического материала посредством выбора контекста изучения темы на основе сопряжения научно-исторических и дидактических оснований, с одной стороны, и потребностей возрастного развития школьников, их личностных интересов и ценностей, с другой.

Осмыслить научно-исторический контекст изучения темы учителю помогает анализ историографической ситуации [пример см. 8, с. 120–121], в ходе которого, обращаясь к историческим исследованиям по данной теме, педагог выявляет круг спорных (дискуссионных, неоднозначно трактуемых) вопросов темы и существующие в науке варианты ответов на них. В настоящее время дискуссионные вопросы исторической науки включены в содержание школьного курса истории старших классов. Однако методика изучения этого элемента содержания школьного курса истории в массовой практике обучения пока не сложилась. Заучивание существующих мнений, разыгрывание «споров ученых» и имитация научных дискуссий с использованием приемов персонификации вряд ли целесообразны.

На наш взгляд, обращение к дискуссионным вопросам прошлого позволяет ученикам освоить умения историографического анализа [7, с. 212–213],

обрести опыт рассмотрения проблемы с различных точек зрения, понять, что многообразие мнений есть норма и ценность современного поликультурного, полиэтничного и многоконфессионального мира, что сила или слабость позиции историка, да и любого участника диалога, зависит от аргументации, которая лежит в ее основании. В конечном счете, это помогает научиться различать исторические исследования, выполненные в соответствии с нормами и правилами современной исторической науки, и откровенные фальсификации прошлого. Кроме того, обращение к историографии позволяет ученикам сверить и личные ценностные представления, отражающие представления о нормах отношений человека к миру (природе, власти, государству, труду, богу и др.), к другому человеку и к самому себе.

Например, историки неоднозначно оценивают деятельность многих исторических личностей (Ивана IV, Петра I и др.). Учитель, конечно, может провести урок, на котором ученикам будет предложено для усвоения «единственно правильное мнение». Однако отсутствие когнитивного плюрализма на уроке ведет не только к упрощенному восприятию действительности, но и выступает тормозом для становления субъектной позиции, ибо у ученика нет необходимости в принятии самостоятельных решений. Поэтому учителю важно обеспечить смысловую наполненность урока и организовать изучение мнений историков таким образом, чтобы освоение умений историографического анализа происходило при одновременном обсуждении проблем, имеющих для учеников личностную значимость. Конечно, учитель не может предвидеть, какой именно смысл обретет такая работа для каждого из его учеников, но моделируя урок, он может выбрать контексты изучения темы, задающие обсуждение на уроке ключевых проблем человеческого бытия, значимых для старшеклассников.

Например, при изучении разноречивых оценок деятельности исторических личностей контекст изучения темы может быть задан обсуждением вопросов о критериях оценки деятельности исторической личности («цель оправдывает средства?», «цена реформ», «цена победы» и т. п.) или проблемой соотношения в деятельности исторической личности частного и публичного («Петр I как “Отец Отечества” и как отец царевича Алексея»). Для старшеклассников актуальна и проблема выбора человеком сценария своей жизни. Например, при изучении декабризма, конечно, можно рассматривать их вклад в «освобождение России», а можно предложить ученикам задуматься и над вопросом о смысле их поступка – зачем образованные дворяне, которым судьбой было предназначено блестящее будущее, успешная карьера, разрывают этот жизненный сценарий и выходят на Сенатскую площадь? И как понять поступок жен декабристов, отправившихся в далекую Сибирь вслед за осужденными «мятежниками»?

При изучении переломных событий истории целесообразно обсуждение проблемы выбора путей дальнейшего развития страны, который делало то или иное поколение россиян. Например, при изучении эпохи Ивана IV можно избрать контекст обсуждения вариантов дальнейшего политическо-

го развития – путь демократизации (реформы Избранной Рады) или путь укрепления самодержавия (опричнина) и т. п.

Очевидно, что предложенный перечень путей актуализации субъектной позиции школьников на уроках истории, в основе которых лежит «перевод» целей учебной историко-познавательной деятельности, определенных педагогом, в цели ученика, не является исчерпывающим. Вместе с тем, предложенные варианты актуализации субъектной позиции школьников при изучении истории на старшей ступени школы позволяют сделать урок действительно современным.

Библиографический список

1. **Борытко, Н. М.** Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: Монография [Текст] / Н. М. Борытко, О. М. Мацкайлова; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. – 132 с.
2. **Габай, Т. В.** Педагогическая психология [Текст] / Т. В. Габай. – М.: , 2005. – 240 с.
3. **Леонтович, А. В.** Исследовательская деятельность учащихся (основные положения) [Электронный ресурс] / А. В. Леонтович // URL: http://www.researcher.ru/methodics/teor/f_labucy/a_labujr.html (дата обращения: 10.12.2010).
4. **Поддьяков, А. Н.** Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт: монография [Электронный ресурс] / А. Н. Поддьяков // URL: http://www.researcher.ru/methodics/teor/f_ythqo/part_1/section-1_7.html (дата обращения: 22.12. 2010).
5. **Примерные программы по учебным предметам. История. 5–9 классы** [Текст] / Рос. Акад. образования. – М.: Просвещение, 2010. – 94 с. – (Стандарты второго поколения).
6. **Стандарт общего образования: концепция государственных стандартов общего образования** / Рос. Акад. образования. – М.: Просвещение, 2006. – 31 с.
7. **Хлытина, О. М.** Методологический компонент учебного исторического познания на старшей ступени школы [Текст] / О. М. Хлытина // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 209–219.
8. **Хлытина, О. М.** Теория и методика обучения истории: учебно-методический комплекс [Текст] / О. М. Хлытина; под науч. ред. В. А. Зверева, К. Е. Зверевой. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007. – 256 с.
9. **Эриксон, Э.** Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон; пер. с англ., общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 342 с.

УДК 373.1.013(045)

Комелина Валентина Александровна

Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории и методики технологии и профессионального образования ГОУ ВПО «Марийский государственный университет»

Култашева Наталья Валерияновна

Кандидат педагогических наук, доцент ГОУ ДПО «Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики» Natvalizh@yandex.ru, Ижевск

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ УСПЕШНОСТИ ШКОЛЫ

Komelina Valentina Aleksandrovna

Chief of theory and methods of professional education subfaculty of State Educational University of higher Professional Education and Mariinsky State University, doctor of pedagogical sciences, professor

Kultasheva Natalia Valeriyonovna

Assistant-professor of State Educational Institution for Advanced Professional Education “The Institute for advanced and training of educationalists the Udmurt Republic”, the Candidate of the Pedagogical Science. Natvalizh@yandex.ru, Izhevsk

MONITORING OF QUALITY OF EDUCATIONAL PROCESS AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF PROCESS AT SCHOOL

Термин «мониторинг» (англ. *monitor* – контролировать, проверять) имеет многозначное содержание. Наиболее часто это понятие определяется как *наблюдение, регистрация, оценка, прогноз развития некоторой системы*. В педагогику «мониторинг» как термин и соответствующий процесс перенесен из экологии (*непрерывное слежение за состоянием окружающей среды*) и социологии (*непрерывная регистрация изменений параметров репрезентативной выборки*). Правомерность такого переноса определяется целью, стоящей перед системой образования – достижение способности учащегося адаптироваться в современной жизни.

Педагогический мониторинг – это форма организации сбора, хранения и распространения информации о деятельности системы образования, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование ее результатов [3].

В условиях автоматизации и информатизации общества нами предлагается компьютерная программа мониторинга учебно-воспитательного процесса (КПМ УВП) [2]. Программа основана на математических методах исследования учебно-воспитательного процесса и включает несколько этапов: выделение показателей качества; определение критериев оценки (эталона, требования), на основе которых будет оцениваться данный показатель; фор-

мирование шкалы уровней достижения критерия качества; разработка инструментария; организация сбора, обработки и интерпретации полученных данных; представление и распространение обобщенной информации для разных категорий пользователей; организация общественного и профессионального обсуждения. Для эффективно работающей школы самооценка, изменения и совершенствование являются естественными и необходимыми.

При разработке аналитической программы мониторинга учебно-воспитательного процесса авторы опирались на Федеральный Закон «Об образовании» от 10 июля 1992 № 3266-1; положения о лицензировании образовательной деятельности (постановление Правительства Российской Федерации от 31.03.2009 № 277) и об аккредитации образовательных учреждений (постановление Правительства Российской Федерации от 14.07.2008 № 522); работы по теории управления педагогическими системами и качеством образования (В. А. Болотов, Е. Ю. Гирба, В. К. Загвоздкин, М. Л. Агранович, П. Е. Кондрашов, Г. Н. Подчалимова, И. В. Ильина, С. Н. Белова, Л. В. Мозгарев, В. П. Панасюк, Ю. А. Савинков, В. И. Чекунов, С.Л. Фоменко); проблемам обучения, качеству урока (В. Загвоздкин, Л. И. Храмова, А. А. Темербекова); проблемам воспитания и воспитанности (А. И. Севрук, Е. А. Юнина, А. В. Куклина, Е. Н. Степанов, Г. П. Мизюлина, Н. Хвостов, М. И. Шилова, Н. В. Култашева, Г. Я. Камашев, А. С. Япеев); развитию творческого потенциала педагогов (В. И. Андреев, В. П. Беспалько, Н. Хвостов, П. И. Третьяков); проблемам педагогического мониторинга в образовании (А. Н. Майоров, П. И. Третьяков, А. И. Севрук, Е. А. Юнина, В. И. Андреев, С. Е. Шишов, В. А. Кальней).

Анализ литературных источников и собственный педагогический опыт авторов позволили определить основные показатели учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы. Данные показатели состоят из критериев, которые прямо или косвенно отражают качество учебно-воспитательного процесса, это: характеристика условий и ресурсов (объект управляющего воздействия); позитивное внутришкольное управление; формирование творчески работающего коллектива учителей; работа с родителями (законными представителями учащихся); организация учебного (образовательного) процесса; результаты образовательной деятельности школы; организация воспитательного процесса; результаты воспитательного процесса. Эксперты из числа педагогов, заместителей директоров и директора школ внесли свои корректировки.

Задача КППМ УВП состоит в точной, объективной оценке учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы. Для этого необходимо весь учебно-воспитательный процесс оценить каким-то количеством баллов. Нами предлагается 100-балльная шкала. Для предложений по оценке показателей в баллах было проведено анкетирование среди экспертов. Экспертами выступили директора, заместители директоров и педагоги общеобразовательных учреждений.

Организатор экспертизы провел беседу, в которой затронул вопросы: сущность экспертных методов; значение проводимой экспертизы для ре-

шения выбора распределения баллов по показателям; порядок опроса, основные оценочные операции, методы обработки результатов. Организатор экспертизы представил также членов рабочей группы, показал, как следует заполнять анкету, ответил на возникающие вопросы. При разъяснении содержания вопроса была соблюдена нейтральность, экспертам не подсказывались варианты ответов. Заполнение анкеты проводилось в соответствующей рабочей обстановке при отсутствии посторонних лиц.

Показатели работы общеобразовательной школы

1. Характеристики условий и ресурсов (объект управляющего воздействия)

- 1.1. Наличие договора с Учредителем.
- 1.2. Наличие Устава образовательного учреждения.
- 1.3. Наличие Лицензии службы по надзору и контролю в сфере образования.
- 1.4. Наличие Свидетельства о государственной аккредитации.
- 1.5. Финансирование:
 - наличие дополнительных материальных средств и источников финансирования;
 - наличие централизованного финансирования школы за год из расчета на одного ученика.
- 1.6. Полное соответствие санитарно-гигиеническим нормам учебно-воспитательного процесса (требованиям Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека).
- 1.7. Полное соответствие требованиям Государственного пожарного надзора в сфере образования.
- 1.8. Сменяемость кадров.
- 1.9. Наличие условий для удовлетворения индивидуальных запросов учащихся – системы дополнительного образования, в том числе дополнительные платные образовательные услуги.
- 1.10. Наличие условий для подготовки к школе – системы дошкольного образования для детей предшкольного возраста;

1.11. Информатизация.

2. Позитивное внутришкольное управление

- 2.1. Сбор информации от социальных заказчиков (государство, республика, родители, учащиеся).
- 2.2. Миссия, цели учебного заведения.
- 2.3. Подготовка и реализация программы развития школы (критерии оценки – актуальность, прогностичность, рациональность, целостность, контролируемость, чувствительность к сбоям, оригинальность и др.).
- 2.4. Разработка внутренних локальных актов.
- 2.5. Наличие системы общественного управления школой (педагогический совет, школьный совет, родительский комитет, попечительский совет...).
- 2.6. Объем, структура и полнота реализации управления школой:

- кадровый состав;
- научно-методическое обеспечение (методические объединения).

2.7. Уровень развития инноваций в школе (школа, район, город, республика, российский уровень).

2.8. Совершенствование материально-технической базы.

2.9. Позитивное восприятие школы учащимися и родителями.

2.10. Связи школы с учреждениями культуры, другими учреждениями образования – дополнительного, профессионального и т. д.

2.11. Стимулирование (материальное и моральное) субъектов образовательного процесса в рамках внедрения инновационных изменений, способствующих повышению эффективности (продуктивности) деятельности школы.

2.12. Удовлетворенность педагогов содержанием, организацией и условиями трудовой деятельности, взаимоотношениями в школьном сообществе.

3. *Формирование творчески работающего коллектива учителей*

3.1. Развитие профессионализма учителя:

– качество образования учащихся (сравнительные данные об уровне обученности);

– успешность образования учащихся;

– количество неуспешных учащихся;

– подготовка учащихся к выставкам и конкурсам;

– подготовка учащихся к олимпиадам;

– подготовка учащихся к конференциям;

– участие учителя в научно-практических конференциях;

– участие учителя в методических и других выставках;

– организация методических выставок;

– выступление педагогов на заседаниях «круглого стола»;

– участие в работе методического семинара;

– работа в творческих группах;

– участие в конкурсе «Учитель года»;

– обучение на курсах повышения квалификации;

– работа по проверке олимпиадных работ;

– организация и проведение предметных недель;

– проведение мастер-классов (уроки, мероприятия);

– написание авторских программ;

– работа в экспертной группе по аттестации педагогов и образовательных учреждений;

– квалификационная категория;

– поощрения и награды;

– является ли наставником молодых учителей;

– работа с документами.

3.2. Обеспечение учителей оптимальной учебной нагрузкой.

3.3. Проведение образовательным учреждением методических семинаров.

3.4. Наличие инновационной деятельности в учебно-воспитательном процессе педагога.

3.5. Соответствие внешнего вида корпоративной этике, педагогическая тактика и мотивирование.

3.6. Показатели состояния преподавания:

- научная содержательность урока;
- связь обучения с жизнью;
- оптимизация методов и средств обучения;
- активизация мыслительной деятельности учащихся, организация их самостоятельной работы;
- индивидуализация обучения, дифференцированный подход к учащимся;
- формирование общеучебных и специальных умений и навыков (формирование компетенций);
- применение технических средств обучения, информационных технологий, дидактического и наглядного материала;
- развитие познавательных интересов и способностей учащихся;
- соблюдение требований возрастной и педагогической психологии;
- создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития ребенка.

4. Работа с родителями (законными представителями учащихся)

4.1. Организация психолого-педагогического просвещения (лектории, беседы...).

4.2. Организация психологического консультирования.

4.3. Открытость школы к контакту с родителями, а родителей – к контакту с учителями, администрацией, к взаимодействию со школой.

4.4. Включение родительской общественности в управление школой.

4.5. Привлечение родителей к организации внеурочной деятельности.

4.6. Мониторинг удовлетворенности образовательными услугами.

5. Организация учебного (образовательного) процесса

5.1. Развитие взаимодействий учебных дисциплин на основе межпредметных связей.

5.2. Оптимальная организация учебного дня и недели с учетом санитарно-гигиенических норм и возрастных особенностей учащихся; недопущение перегрузки учащихся в учебном процессе (расписание уроков, режим работы школы, объем домашнего задания).

5.3. Критерии эффективности урока:

- конкретность поставленной цели и задачи;
- заинтересованность учителя и учеников;
- результативность;
- эмоциональная подача материала;
- прогнозирование результата урока;
- творчество;
- эмоциональная атмосфера;

- педагогическая находка учителя;
- сотрудничество учителя и ученика.

6. Результаты образовательной деятельности школы.

Соответствие требованиям стандартов и запросу потребителя

6.1. Уровень освоения стандарта:

- успеваемость учащихся;
- охват полным средним образованием;
- потери в системе;
- повторное обучение;
- число поступивших в вузы (на бюджетной и внебюджетной основе);
- результаты ЕГЭ.

6.2. Средний уровень знаний учащихся за несколько лет: оптимальный, допустимый, критический, недопустимый.

6.3. Безопасность и здоровье (количество травм в ходе образовательного процесса).

7. Организация воспитательного процесса

7.1. Подготовка и реализация программы воспитания в школе.

7.2. Развитие ученика (на основе диагностики; электронный портфолио).

7.3. Расширение круга интереса учащихся путем организации кружков, факультативов по предметам, проведение предметных недель, олимпиад.

7.4. Постоянное отслеживание родителями индивидуальных достижений.

8. Результаты воспитательного процесса

8.1. Способность школы обеспечить сохранение и укрепление здоровья обучающихся (физического, психического, эмоционального).

8.2. Самоуправление в коллективе.

8.3. Наличие коллективно-творческих дел.

8.4. Удовлетворенность учащихся жизнедеятельностью в школе (по анкетам).

8.5. Отсутствие учащихся «группы риска» (не состоят на учете в инспекции по делам несовершеннолетних, наркологическом диспансере, не рассматривались в комиссии по делам несовершеннолетних при администрации района, не попадали в центр временной изоляции несовершеннолетних подростков).

8.6. Уровень воспитанности обучающихся:

- позитивное отношение к укреплению своего здоровья;
- негативное отношение к вредным привычкам;
- соблюдение правил личной гигиены;
- толерантность, умение работать в коллективе;
- уважительное отношение к людям;
- управление своим поведением;
- самостоятельность, самоорганизация;
- трудолюбие;
- целеустремленность;

- ответственность;
- творческая активность;
- бережливость;
- аккуратность;
- вежливость;
- выполнение правил школьного распорядка.

Качество образования и учебно-воспитательного процесса должно являться мерилем всех достижений и вносимых изменений в образовательную политику и практику – поэтому необходимо уметь его оценивать. Оценивать качество необходимо, прежде всего, для осмысления и формулирования целей развития, создания образцов, а не только для принятия управленческих решений, направленных на обеспечение функционирования образовательных учреждений.

Система отслеживания, мониторинга, самоанализа деятельности школы ценна тем, что позволяет определить, где мы находимся по сравнению с другими, а образовательному учреждению – оставаться конкурентоспособным. На современном этапе в условиях вариативности образования, разнообразия средств и методов воспитания, обучения, множества действующих факторов и условий формирование полноценного информационного обеспечения (системы данных) представляет собой сложную задачу управления, которая не может быть решена сугубо педагогическими средствами. Для ее решения необходимо использовать достижения других наук: математики, в частности, теории измерений, информатики. Содержательная сторона качества учебно-воспитательного процесса имеет приоритетное значение, а использование, например, математических методов и компьютерных технологий играет вспомогательную роль, повышая эффективность психолого-педагогического исследования.

На основе вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. Оценка качества образовательного процесса в школе не сводится к тестированию знаний учащихся, а осуществляется комплексно, путем анализа работы образовательного учреждения во всех направлениях его деятельности.
2. Для всесторонней, объективной, точной оценки деятельности образовательного учреждения необходимо: применять не только педагогические, но и математические методы исследования учебно-воспитательного процесса; шире использовать контрольно-диагностирующие материалы в деятельности образовательного учреждения.
3. В оценке деятельности учебно-воспитательного процесса большая роль отводится участию в нем родителей.

Библиографический список

1. **Загвязинский, В. И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

2. **Компьютерная** программа мониторинга учебно-воспитательного процесса (КПМ УВП): свид. №2010614230 / В. А. Комелина, Н. В. Култашева, Г. Я. Камашев, И. М. Романова; заявка №2010612410; зарегистр. 30.06.2010.

3. **Мирошниченко, А. А.** Педагогический мониторинг: пособие [Текст]/ А. А. Мирошниченко, А. С. Казаринов, Г. В. Керова. – Глазов, 1998. – 40 с.

УДК 37.01

Майер Алексей Александрович

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедр дошкольного и дополнительного образования; социальной педагогики и педагогической технологии Института психологии и педагогики Алтайской государственной педагогической академии, m000r@rambler.ru, Барнаул

**РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ
СОЦИАЛИЗАЦИЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАНИИ**

Mayer Alexey Alexandrovich

Candidate of pedagogical sciences, Altai State Pedagogical Academy, m000r@rambler.ru, Barnaul

**THE RESULTS OF MANAGEMENT CHILDREN
SOCIALIZATION IN PRIMARY SCHOOL EDUCATION**

Постановка проблемы управления социализацией детей в образовании является относительно новой и достаточно актуальной в современных условиях развития начальной школы. Внедрение в практику начального образования материалов организации образовательного процесса, реализующих стандарты общего образования второго поколения [4] требует от педагога системного видения процессов воспитания, обучения и развития в образовании детей. Такой взгляд возможен при анализе долгосрочных и отсроченных результатов образования, выраженных в достижениях социализации ребенка.

Прежде чем отразить данные результаты, обратимся к моделированию управления социализацией детей младшего школьного возраста: для этого следует определить управляемые границы социализации ребенка в образовании, сконструировать модель управления социализацией младших школьников, разработать направления и технологии ее внедрения в образовательный процесс.

Возможность управления процессами социализации детей младшего школьного возраста определена ролью образования в социализации человека: социализация, традиционно трактуемая как привносимое обществом извне и присваиваемое ребенком в деятельности качество жизни, составляет основу становления человека как личности. Следует отметить, что образование

детей в контексте социализации рассматривается как человекообразование с центральной функцией культуротворчества ребенка как субъекта культуры и ее творца [1]. Образование детей младшего школьного возраста понимается, как работа со смыслами, ценностями, системой отношений ребенка, с его эмоционально-волевой и рефлексивной сферами, с тем, что позволяет ребенку осознавать, оценивать и совершенствовать себя. Феномен образования определяется исследователями как целенаправленное порождение в педагогическом диалоге динамики смыслов и способов бытия ребенка в мире, актуализирующих его человеческое качество (В. Е. Клочко, И. А. Колесникова).

В наших исследованиях определена специфика образования детей младшего школьного возраста, которая обусловлена возрастными и индивидуальными особенностями ребенка (психологический аспект), содержанием социального заказа, выраженного в образовательных программах (социальный аспект), особенностями взаимодействия детей и взрослых, организационными условиями взаимодействия (педагогический аспект) [2].

Педагогическое управление в психолого-педагогических исследованиях рассматривается в контексте особенностей общей теории управления и социального управления, и определяется как специфический вид управления образовательным процессом, существенной характеристикой которого является взаимодействие субъектов в форме общения (И. А. Зимняя, И. П. Подласый, В. П. Симонов). Управление социализацией в образовании детей, по нашему мнению, это целенаправленная деятельность управляющей системы (педагогов, родителей), которая, посредством педагогического воздействия на ребенка, переводит его на позицию субъекта. Подобная деятельность направлена на построение контролируемого контекста социализации в образовании (обучении, воспитании), что позволяет достичь результатов социализации – базовых новообразований личности и деятельности младшего школьника. К ним в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и его последователей относятся учебная деятельность и внеситуативно-деловое общение, рефлексия как способность к адекватной самооценке и самоанализу, развитая смысловая память, а также способность быть субъектом социального действия, действия направленного на окружающих, имеющее социальный смысл [2].

В качестве основы управления социализации в образовании детей младшего школьного возраста мы разработали педагогическую модель и технологии ее реализации в образовании, включающие:

- регионализацию содержания образования, направленную на максимальное раскрытие потенциала ребенка в конкретном контексте культурного пространства;
- интеграцию субъектов образования, что обеспечивает синхронизацию их деятельности в процессе сопровождения развития ребенка;
- измерение компетентностных результатов как показателей успешной социализации младших школьников.

Модель проектирует цель, задачи, содержание, технологии и результаты социализации в образовании детей младшего школьного возраста.

Цель управления социализацией в образовании детей младшего школьного возраста – обеспечить социальное развитие ребенка посредством обучения и воспитания на основе оптимального сочетания возможностей образования, интересов общества и семьи, потребностей ребенка.

Задачи направлены на определение условий и факторов социализации детей младшего школьного возраста в образовании, учет закономерностей социализации в образовании детей, конструирование человекообразного содержания образования, реализацию технологий управления, измерение результатов социализации в образовании.

Принципы являются своеобразными регуляторами процесса управления социализацией, поскольку отражают объективные закономерности процессов управления и социализации в образовании детей. К таковым мы отнесли принципы целостности, пропорциональности, оптимального сочетания централизации и децентрализации (управления, соуправления и самоуправления).

Содержание модели направлено на реализацию закономерностей управления социализации в образовании детей: конструирование оптимального содержания федерального, национально-регионального, внутришкольного компонентов образования; построение комплексного пространства развития ребенка; разработка индивидуального сопровождения социализации в образовании ребенка; интеграция субъектов образования в процессе социализации детей; реализация компетентностного подхода в образовании.

Технологии управления социализацией определены целью и задачами, принципами, содержанием образования детей младшего школьного возраста, а также педагогическими функциями, реализующими обучающее и воспитательное воздействие на ребенка в целях его развития. Технологии реализуются в диалектике традиционного, мотивационного программно-целевого управления, соуправления, рефлексивного управления и самоуправления. Это обеспечивает реализацию проектируемого содержания по:

- выбору, разработке и реализации образовательных программ, оптимально сочетающих вклады образования в единстве федерального, национально-регионального, внутреннего компонентов;
- построению единого пространства развития ребенка, обеспечивающего комплексность и целостность социализации;
- разработке индивидуального сопровождения социализации в образовании ребенка, связанного с анализом типичных проблем и особенностей ребенка, построением индивидуальной программы развития, коррекцией затруднений;
- интеграции субъектов образования (учителей и специалистов школы) в процессе социализации детей, направленной на формирование универсальности опыта и основы творческой реализации ребенка в образовании;
- реализации компетентностного подхода на основе мониторинга основных компетенций ребенка в процессе освоения социокультурного опыта.

В процессе экспериментальной проверки эффективности модели управления социализацией детей младшего школьного возраста в образовании, нами внедрены программы развития в учреждения среднего образования. В

исследовании приняло участие 121 учреждение среднего образования (средних общеобразовательных школ – СОШ) г. Барнаула и Алтайского края. В экспериментальной группе, состоящей из 15 СОШ, внедрены программы развития, учитывающие факторы социализации ребенка в образовании (среда и пространство развития ребенка, сопровождение его развития на основе интеграции специалистов, регионализация содержания, мониторинг результатов образовательной деятельности). Программы сроком от 3-х до 10-ти лет, направлены на создание полноценного пространства социализации детей.

Основными показателями результативности управления социализацией младших школьников выступили:

I) пространство развития родителей (включенность семьи в ОУ, преемственность и единство требований ОУ и семьи, взаимоотношение родителей в семье, стиль воспитания в семье, родительское сообщество);

II) пространство развития ребенка (предметно-развивающая среда, образовательное и дополнительное образовательное пространства, социальная ситуация развития, детское сообщество);

III) пространство развития педагогов (система стимулирования и мотивации, мастерство и профессионализм, сотрудничество и сотворчество, медикосоциопсихопедагогическое сопровождение, педагогическое сообщество);

IV) условия функционирования пространств развития ОУ: кадровое и информационное обеспечение, материально-техническая база и ресурсы, управляющая и управляемая подсистемы.

Основным средством оценивания выступил рефлексивный мониторинг процесса развития образовательного учреждения [3].

Способы оценивания: измеряется выраженность каждого показателя (I–V) представленными критериями (низкого, среднего, высокого уровней) для каждого субъекта образования отдельно (*родителей, педагогов, детей*).

Обработка результатов: полученные результаты по каждому субъекту суммируются. Затем подсчитывается общая оценка (сумма оценок всех субъектов – полисубъектного пространства).

Интерпретация результатов (каждого субъекта/полисубъектного пространства) производилась по следующим вербально-числовым шкалам.

Низкий уровень (адаптация): 5–8 баллов для отдельного субъекта /15–24 балла – для полисубъектного пространства ОУ: реализация образовательных услуг в пределах госстандарта: организация взаимодействия исходя из интересов педагогов по поводу образовательных услуг; примат традиционного управления; приспособление к изменяющимся условиям; результаты деятельности не выходят за рамки ожидаемых; отношения между участниками развития характеризуются как субъект-объектные; формальное сплочение педагогического и родительского сообществ как внутри, так и между собой; максимальный результат взаимодействия – перевод педагогов и родителей на позицию субъекта.

Средний уровень (интеграция) – 9–12 баллов/25–36 баллов: реализация образовательных услуг с учетом социального заказа родителей; примат соуправления (родители, воспитатели, дети формально участвуют в управлении,

принятии решений); формальное или содержательное сплочение педагогического, родительского, детского сообществ; результаты деятельности отличаются субъективной новизной; отношения между участниками развития характеризуются как субъект-субъектные; результат взаимодействия – перевод педагогов и родителей на позицию личностного развития.

Высокий уровень (индивидуализация) – 13–15 баллов/37–45 баллов: реализация образовательных услуг с учетом интересов и потребностей детей, родителей, педагогов; примат самоуправления (родители, воспитатели и дети – полноправные участники управления, принятия решений); продуктивное взаимодействие педагогического, родительского и детского сообществ; результаты деятельности отличаются объективной новизной; отношения между субъектами характеризуются как полноценное взаимодействие личностей; результат взаимодействия – раскрытие педагога, родителя, ребенка как индивидуальности (см. таблицу).

На констатирующем этапе эксперимента результативность управления социализацией детей младшего школьного возраста составляет в среднем 28 баллов, что соответствует 2 уровню развития образовательных учреждений. По результатам статистического анализа не обнаружено достоверных различий в выборке, на основании чего нами произвольно выделены контрольная и экспериментальная группы.

Таблица – Результаты внедрения программ развития школы, направленных на социализацию в образовании детей младшего школьного возраста (в %)

уровни	До эксперимента		После эксперимента	
	эксп. гр.	контр. гр.	эксп. гр.	контр. гр.
1	0	1,9	0	1
2	100	89,6	60	83
3	0	8,5	40	16
всего	100	100	100	100

Дополнительный опрос, направленный на конкретизацию создаваемых условий социализации детей, позволил определить особенности управления социализацией в начальной школе:

– отмечается приоритет интересов педагогов (по отношению к интересам родителей и детей) в контрольной группе 76,9% против 62,5% в экспериментальной;

– преобладает ориентация школ на ценности со- и самоуправления: в экспериментальной группе получены результаты, отличающиеся субъективной 31,3% и объективной 62,5% новизной.

Отмечаются также незначительные различия в ориентации школ контрольной и экспериментальной групп на ценности традиционного управления (37% и 37,5% соответственно) и приспособления к изменяющимся условиям (34,3 % и 43,8%), что объясняет ситуации, когда результаты не выходят за рамки ожидаемых в школах контрольной (46,3%) и экспериментальной (31,3%) групп. Есть и позитивные изменения, характерные для обеих групп: в частности, отрицание формального сплочения педагогического и родительского сообществ (69,4% в контрольной группе и 68,8% в экспериментальной), пере-

вод педагогов и родителей на позицию субъекта (63,9% в контрольной группе и 62,5% в экспериментальной) и реализация взаимодействия в интересах родителей (82,4% и 81,3% соответственно).

На контрольном этапе эксперимента в контрольной группе (106 учреждений) зафиксирован преобладающий 2 уровень развития образовательного учреждения, средний балл составляет 31. В экспериментальной группе преобладает 3 уровень развития, средний балл составляет 44,6.

Статистический анализ различий в выборках по экспериментальным и контрольным группам образовательных учреждений по итогам эксперимента позволяет утверждать наличие достоверных (статистически значимых) различий по всем областям анализа – условия функционирования образовательного учреждения (кадры, ресурсы, управление, социум); пространство родителей (их включенность в жизнь образовательного учреждения); пространство детей (дополнительное пространство, социальная ситуация развития, сопровождение, сообщество детей); пространство педагогов (мастерство, саморазвитие).

Следовательно, реализация модели, проектирующей необходимые управленческие условия социализации младших школьников, позволяет существенно повысить результативность социализации детей.

Факторный анализ исследуемых параметров позволил определить влияние каждого признака на социализацию детей в следующей последовательности:

1 фактор: ресурсы, управление, социум, пространство развития ребенка, мотивация и мастерство педагогов, саморазвитие и интеграция, сообщество педагогов.

2 фактор: ресурсы управления, отношения между супругами, стиль воспитания в семье, сообщество детей.

3 фактор: включенность семьи, преемственность, сообщество родителей, среда и пространство развития ребенка.

4 фактор: материально-техническая база и ресурсы управления, среда и пространство развития ребенка, дополнительное образовательное пространство, сопровождение развития ребенка, мотивация труда педагогов.

5 фактор: кадры, статус в обществе, интеграция специалистов, сообщество педагогов.

6 фактор: образовательное и дополнительное образовательное пространства, социальная ситуация развития ребенка, комплексное сопровождение ребенка, сообщество детей, интеграция специалистов, сообщество педагогов.

Исходя из данных факторного анализа, можно сделать выводы, что основными детерминантами управления социализацией в образовании детей являются возможности государства (ресурсы ОУ) и педагогов (их мотивация, саморазвитие, интеграция и сообщество). Следующая группа факторов – семья и ее включенность в ОУ, однако вопросы формирования сообщества родителей как единомышленников и участников образовательного процесса остаются не решенными. И последняя группа факторов, касающихся развития ребенка – пространство его развития, сообщество сверстников, социальная ситуация развития ребенка.

Статистический анализ данных по итогам эксперимента позволил выявить существенные различия в экспериментальной и контрольной группе школ по основным показателям: кадры, ресурсы, включенность семьи в школу, преемственность, отношения между супругами, стиль воспитания в семье, сообщество родителей, пространство развития ребенка, дополнительные образовательные услуги, сопровождение детей, сообщество детей, интеграция специалистов, сообщество педагогов.

Проведенные нами исследования показывают, что в большинстве образовательных учреждениях, преобладает средний уровень достижения результатов управления социализацией детей младшего школьного возраста.

Для этого уровня характерны учет социального заказа родителей; ориентация на соуправление, когда родители, педагоги и дети формально участвуют в управлении, принятии не принципиальных решений; формальное или содержательное сплочение педагогического, родительского, детского сообщества; результаты деятельности отличаются субъективной новизной; отношения между участниками развития характеризуются как субъект-субъектные; результат взаимодействия – перевод педагогов и родителей на позицию личностного развития. Между тем несформированность системных показателей деятельности образовательного учреждения по основополагающим пространствам несет реальную угрозу результатам социализации ребенка в образовании.

По итогам рассмотрения проблемы управления социализацией детей младшего школьного возраста в образовании, следует отметить следующее:

1. Социализация младшего школьника в образовании рассматривается как контролируемый процесс освоения социокультурного опыта. Управляемый аспект социализации – это взаимодействие ученика с учителем, основу которого составляет управляющее воздействие педагога.

2. Условия управления социализацией в образовании обеспечиваются отбором содержания образования, взаимодействием педагогов и технологиями сопровождения социализации в образовании, компетентностным подходом к оценке достижений учащихся.

3. Результаты управления социализацией связаны с достижениями учащихся показателей интеграции в детском и взрослом сообществах, индивидуализации развития как субъекта учебной деятельности и социальной жизни.

Библиографический список

1. **Клочко, В. Е.** Предмет современной психологии: Человекообразование и психологическое обеспечение смысловой педагогики [Текст]/ В. Е. Клочко // Образование и социальное развитие региона. – 1995. – № 3–4. – С. 104–113.

2. **Майер, А. А.** Управление социализацией детей дошкольного и младшего школьного возраста в системе образования: состояние и перспективы [Текст]: Монография / А. А. Майер. – М.: Сфера, 2008. – 221 с.

3. **Майер, А. А.** Возможности рефлексивного мониторинга в обеспечении качества образования // http://bspu.secna.ru/Journal/vestnik/ARHIW/N1_2004/pdf/ikt/maer.pdf

4. **Пакет** материалов, предназначенных для реализации образовательного процесса в начальной школе, соответствующего стандартам общего образования второго поколения // <http://standart.edu.ru>

УДК: 372.881.161.1

Прошина Елена Юрьевна

Учитель русского языка и литературы Серебряно-Прудской средней общеобразовательной школы имени маршала В. И. Чуйкова, Elena_ts@pisem.net, Московская область, Серебряные Пруды

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ WIKI-ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Proshina Elena Jurevna

The teacher of Russian and the literature Serebrjano-Prudskoj–average comprehensive school of a name of marshal V.I.Chujkova, Elena_ts@pisem.net, Moscow Region, Serebrjanye Prudy

WIKI-TECHNOLOGY USE IN EDUCATIONAL PROCESS

Деятельность учителя в современном образовании направлена на постоянное совершенствование форм и методов преподавания с использованием информационно-коммуникационных технологий. Одной из главных задач учителя на уроке остается формирование у учащихся прочных знаний, умений и навыков. Ее решению способствуют возможности интерактивной доски, позволяющие сочетать инновационные и традиционные средства обучения русскому языку.

Большое число электронных образовательных ресурсов для интерактивной доски разрабатываются на основе технологии гипертекста. Дадим определение самому понятию «гипертекст». В отличие от статического текста, навигация по которому возможна лишь от начала к концу, гипертекст позволяет осуществлять мгновенный переход от одной части текста к другой [4]. В гипертексте присутствуют «чувствительные» фрагменты, щелкнув по которым можно сразу перейти от текущего элемента к другим фрагментам текста.

В этой статье мы подробно остановимся на вопросах использования в учебном процессе, построенном на коллективном взаимодействии учащихся между собой, *Wiki-технологии*, как средства организации учебной деятельности учащихся в малых группах. Для начала обозначим возможные места применения данной технологии в учебном процессе, чтобы определить какие проблемы она помогает решить.

Для успешного применения данной технологии необходим учебный процесс, который был бы построен иначе, чем привычный формат классно-урочного преподавания. На первый план выходят такие организационные формы, как коллективная (пары сменного состава) и парная (пары постоянного состава) [6]. При такой организации учебного процесса возникает необходимость использования новых технических возможностей компьютера, так как лекции, монологическое изложение информации для всего класса отходят на второй план.

Очень часто в учебном процессе, особенно на предметах гуманитарного цикла, возникает необходимость воспроизводства ранее изученных текстов на основе некоторой последовательности пунктов плана: при подготовке к написанию изложения, при подготовке к устным экзаменам и т. д. Если организовать эту важную для повторения и закрепления учебную деятельность привычным способом: обзорные лекции по материалу крупных тематических разделов, индивидуальные консультации и самостоятельная работа учащихся, – то коэффициент эффективности таких уроков будет не таким высоким, как необходимо. Учителю сложно учесть разнообразные темы, нуждающиеся в дополнительной работе, поскольку они носят индивидуальный характер.

Рассмотрим на примере возможности реализации данной технологии на практике.

– *Воспроизводство нескольких художественных текстов, входящих в один тематический раздел, по заданным планам.*

Смоделируем ситуацию, в которой учащимся необходимо вспомнить, повторить, например, 6 текстов произведения, раскрывающих основное содержание целого тематического раздела. В качестве основного учебного средства все 6 участников малой группы имеют на руках 6 планов соответствующих текстов, которые изучались 2–3 месяца назад. Осмысление, повторение, закрепление, а следовательно, воспроизводство текстов происходит в парах сменного состава. Например, ученик, имеющий на руках план № 1, начинает обсуждать первый пункт своего плана со вторым учеником, который имеет на руках план № 2. В результате обсуждения в тетради первого ученика появляется фрагмент текста, раскрывающий основную мысль первого пункта плана. Затем первый ученик помогает партнёру при написании фрагмента текста, раскрывающего основную мысль первого пункта плана № 2. Итог обсуждения – ученик 2 оформляет у себя в тетради краткое содержание первых двух пунктов плана.

Подобным образом происходит обсуждение в других парах: 3–4, 5–6. Затем происходит смена партнёров, например, образуются пары 1–3, 2–5, 4–6. В новых парах участники помогают друг другу восстановить текстовые фрагменты следующих пунктов плана, но предварительно они знакомят партнёров с результатом работы в предыдущей паре. Часто новый партнёр замечает неточности, пробелы, предлагает свой вариант текста, поэтому имеющийся текстовый фрагмент, полученный в первой паре, может корректироваться в последующих парах.

Раскрыв свои пункты плана полностью (для этого придётся сменить несколько напарников), у первого ученика в тетради появляется логически выдержанный текст, последовательно раскрывающий пункты плана. Разумеется, данный текст № 1 является итогом коллективного творчества всех участников рабочей группы, как, собственно, и тексты № 2, 3, 4, 5, 6 в тетрадях других учеников.

Далее ученик № 1 берёт для работы, например, план учащегося № 2; другие ученики тоже меняются планами. Вновь в парах сменного состава

ученик № 1 восстанавливает следующий текст по плану № 2. Вероятно, сейчас ему несколько легче работать, поскольку на предыдущем этапе он уже многое знает о тексте № 2 из уст партнёров.

Итоговым результатом работы для каждого члена группы должны стать 6 оформленных текстов, которые составляют основу целого тематического раздела. Заметим, в каждой из 6 тетрадей должны появиться 6 оформленных текстов. В чём-то эти тексты похожи, в чём-то различны, но точных копий не может быть, поскольку мышление учеников разное.

Чтобы сблизить точки зрения, чтобы более точно воспроизвести оригинал авторского текста, время от времени ученики с одинаковым текстом собираются вместе в группу, где слушают одного докладчика по данной теме: критикуют, советуют, дополняют.

Здесь мы на описательном уровне воспроизвели классическую методику, обратную методике А. Г. Ривина, которая предназначена для воспроизводства (восстановления) первоначальных текстов по имеющимся планам посредством механизма пар сменного состава. При всех достоинствах данной методики по сравнению с обзорными лекциями учителя и последующей самостоятельной проработкой необходимо отметить и *недостаток – трудности*, возникающие *при непосредственном оформлении текста. Часто это делается на бумаге, от руки [5]*. Приходится всё время имеющийся текст корректировать с учётом мнений новых партнёров: что-то переписывать, делать новые вставки, исправлять ошибки и т. д. Грамотность учащихся разная, темп письма разный, почерк оставляет желать лучшего, поэтому готовые тексты имеют весьма неприглядный внешний вид, трудно читаются. Чаще всего их приходится набело переписывать, что приводит к существенным временным издержкам. Мы специально выделили эти сложности при оформлении текстов, чтобы вернуться к ним, раскрывая основную мысль статьи – использование *Wiki-технологии* в учебном процессе.

Наиболее ярким примером использования гипертекста в учебной процессе является Wiki-технология. Термин «ВикиВики» – wikiwiki – берет свое происхождение от гавайского слова, означающего «быстро-быстро». ВикиВики (Wiki) – это коллекция взаимосвязанных между собой записей одного человека или группы разных людей, объединённых каким-либо интересом. Уорд Каннингэм, создатель технологии wiki, дал определение этому приложению, как среде для быстрого сложно-текстового (гипертекстового) взаимодействия [7].

В рассматриваемой технологии нашла реализацию такая модель коллективного гипертекста, в которой возможность создания и корректирования любой записи предоставлена каждому из членов сетевого сообщества, каждому участнику малой группы, в нашем случае – каждому ученику. Технология Wiki может использоваться в различных вариантах:

- как возможность корректировать содержимое страниц сайта непосредственно в обозревателе;
- для автоматизированного создания и поддержания актуальности гиперссылок между страницами сайта;

- для хранения преобразований, произошедших со всеми Wiki-статьями с момента их создания;
- в качестве средства для организации совместной работы над коллективными текстами. Wiki является коллективной электронной доской, на которой может писать целая группа;
- в качестве баз данных - хранилищ коллективных разработок [7].

Wiki – система, поддерживающая простой и доступный способ создания гипертекста и создающая условия для его индивидуального и коллективного написания. При создании такого гипертекста автор или группа авторов не отвлекаются на установление связей между различными частями текста. За них эту работу выполняет специальный программный агент.

Wiki-технология помогает учащимся думать, тогда как презентационные средства обучения помогают только представлять готовые мысли. Цель презентации – сделать сообщение, донести информацию до учащихся, воздействовать на них определенным образом, оказать влияние на учащихся, заинтересовать их, повысить мотивационный фон. Содержание презентации является ценностью, которую мы передаем, «переключаем» в сознание учеников. А целью гипертекста является установление и поддержание различных связей между разными текстовыми фрагментами. В этом отношении гипертекст – это всегда сетевая организация, а не иерархическая (командно-административная), производство и хранилище новых текстов и мыслей; тогда как презентационный формат – лишь «транспортёр» готовых сообщений [7].

Wiki позволяет освоить совершенно особую культуру написания нелинейных электронных документов (коллективный гипертекст), когда возможность создания и редактирования любой записи предоставлена каждому из членов сетевого сообщества. ВикиВики – средство для быстрого создания и редактирования коллективного гипертекста. Средство создавалось как персональный и групповой информационный помощник, который помогает легко связывать между собой разные страницы или фрагменты страниц. К этой несомненной и понятной для человека личной пользе дополнительно добавляется возможность совместного, коллективного редактирования. При этом сохраняется возможность индивидуальной деятельности никуда.

При работе с применением Wiki-технологии, учащиеся обычно присаживаются по двое к одному компьютеру. Результаты обсуждения каких-либо фрагментов текста сразу же набираются в электронном виде по локальной сети как в рабочем кабинете хозяина, так и в рабочем кабинете партнёра. При необходимости какие-то правки отдельная пара может внести и в общий коллективный продукт.

При организации такого коллективного взаимодействия, в котром в качестве операционального технического средства используется Wiki-технология, существенно сокращаются временные траты на оформительскую работу, на внесение исправлений, корректировок, на редактирование текстов и создание необходимого дизайна.

Библиографический список

1. **Андреев, А.** Литература без бумаги [Текст]/ А. Андреев. // Мир Internet. – 1999. – № 1.
2. **Астляйтнер, Г.** Дистанционное обучение посредством www: социальные и эмоциональные аспекты [Текст]/ Г. Астляйтнер. // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А. Е. Войскунского. – М.: «Можайск-Терра», 2000.
3. **Горный, Е., Вигурский К.** Развитие электронных библиотек: мировой и российский опыт, проблемы, перспективы // Интернет и российское общество / Под ред. И. Семенова. Моск. Центр Карнеги. М.: Гендальф, 2002.
4. **Зефирова, В. Л.** История гипертекста. www.inetprofy.ru
5. **Крук, Ч.** Школы будущего [Текст]/ Ч. Крук. // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А. Е. Войскунского. – М.: «Можайск-Терра», 2000.
6. **Литвинская, И. Г.** Использование методики Ривина при изучении стихов [Текст]/ И. Г. Литвинская. // Коллективный способ обучения: научно-методический журнал. – 1995. – № 1. – С. 28–32
7. **Эпштейн, В. Л.** Введение в гипертекст и гипертекстовые системы. <http://www.ipu.ru/publ/epstn.htm>.

УДК 378.6.147:51

Яновская Наина Борисовна

Кандидат технических наук, доцент кафедры высшей математики Сибирского государственного индустриального университета, naina.b.yanovskaya@gmail.com, Новокузнецк

Лебедева Светлана Юрьевна

Кандидат педагогических наук, директор МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 79», school79nvk@mail.ru, Новокузнецк

Бачурина Наталья Анатольевна

Заместитель директора по научной работе МОУ «Средняя общеобразовательная школа №79», school79nvk@mail.ru, Новокузнецк

**ЗАДАЧИ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ
РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Yanovskaya Naina Borisovna

Candidate of science (technical), docent of chair of higher mathematics in Siberian State Industrial University, naina.b.yanovskaya@gmail.com, Novokuznetsk

Lebedeva Svetlana Yurevna

Candidate of science (pedagogy), secondary school № 79, director, school79nvk@mail.ru, Novokuznetsk

Bachurina Natalia Anatolievna

Deputy director in charge of research work at secondary school № 79, school79nvk@mail.ru, Novokuznetsk

**THE TASKS FOR EDUCATIONAL MODERNIZATION
BY THE EXAMPLE OF PRE-PROFILE TRAINING RESOURCE
CENTRE**

«Концепция модернизации российского образования», утвержденная в декабре 2001 г., определила программу модернизации отечественного высшего образования до 2010 г. Согласно концепции устаревшее и перегруженное содержание школьного образования не обеспечивает выпускникам общеобразовательной школы фундаментальных знаний по основным учебным предметам. В условиях ожидаемого демографического спада контингент учащихся средних школ сократится практически на одну треть, и потому необходимо отрабатывать систему подготовки профессионального обучения в старших классах общеобразовательной школы, ориентированную на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся с учетом реальных потребностей рынка труда. Этому должно способствовать введение в старшей школе гибкой системы профилей обучения путем кооперации с учреждениями профессионального образования, что позволит создать «опорные площадки процесса модернизации образования» [1].

Результатом осуществления данной концепции явилось создание в 2006 г. на базе образовательной школы № 79 г. Новокузнецка «Экспериментальной площадки». Решением коллегии ДОиН Кемеровской области от 29 мая 2007 г. школе присвоен статус «Областная экспериментальная площадка». Цель эксперимента – отработка технологий взаимодействия ресурсного центра предпрофильной подготовки и профильного обучения на базе школы № 79 с другими образовательными учреждениями: средними общеобразовательными школами своего района и высшими профессиональными учреждениями города.

Естественным продолжением «Концепции модернизации российского образования» явился документ «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утвержденный в январе 2010 г. Президентом РФ. Как указано в документе, в 21-м веке наша страна может стать конкурентным обществом лишь при условии, если осуществит модернизацию и инновационное развитие среднего и высшего профессионального образования. Важнейшими качествами личности должны стать инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Воспитать такую личность призвана средняя и высшая школа, и это определяет главную задачу средней школы – раскрыть способности каждого ученика и высшей – воспитать личность, готовую к жизни в конкурентном мире, то есть способную к самосовершенствованию, мобильности и профессиональному самообновлению. Вся система образования – от общеобразовательной школы до высшей – должна научить своих выпускников самостоятельно ставить и достигать поставленные цели и адекватно реагировать на жизненные ситуации. Программы обучения старшеклассников должны быть «увязаны с дальнейшим выбором специальности» [2].

Начальный уровень профессионального образования составляет обучение в средней школе, а именно – обучение в системе «школа-вуз», которое определяет общую успешность обучения в техническом вузе.

Примером плодотворного сотрудничества в цепочке «школа-вуз» является взаимодействие Сибирского государственного индустриального университета и МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 79», являющейся для СибГИУ базовой. Согласно заключенному договору о сотрудничестве школа проводит работу по профессиональной ориентации своих выпускников и учебно-методическую работу по основным учебным предметам – математике и физике.

Реализация образовательных программ разных уровней (10–11 классы старшей школы) позволяет решать следующие задачи:

- профессионально ориентировать и целенаправленно готовить выпускников средних школ к дальнейшему обучению в вузах по перспективным специальностям, то есть востребованным предприятиями нашего региона;
- обеспечивать подготовку выпускников школ в области естественнонаучных дисциплин;

– создавать сквозную систему обеспечения качества обучения в схеме «школа-вуз» на основе общих подходов к изложению учебного материала, тем самым способствуя повышению уровня и качества подготовки выпускников вуза.

Указанные задачи определяют ключевые направления работы ресурсного центра и функции центра, из которых основные: информационная, координационная, образовательная, консультативная, методическая, научно-исследовательская.

Поставленные цели определяют задачи средней и высшей школы, а также схему взаимодействия «школа-вуз» при руководящей роли университетов. В цепочке «школа-вуз» средняя школа призвана обеспечить непрерывное личностно-профессиональное развитие школьника, то есть призвана ориентировать выпускника школы на ранний выбор профиля обучения (в этом цель организации профильных старших классов) – начальное, среднее или высшее профессиональное обучение. Высшая школа призвана интегрировать все ступени непрерывного образования в систему многоуровневой подготовки инженерно-технических специалистов на основе организации единого предметно-содержательного пространства и внедрения образовательных технологий, повышающих мотивацию обучения, позволяющих развивать общеучебные умения и навыки, необходимые для адаптации к общеобразовательной среде высшей школы [3]. При этом важной частью модернизации непрерывного образования в схеме «школа-вуз» должно стать выделение специфических подходов к обучению на разных возрастных ступенях. Конечно, это касается преподавания в старших классах средней школы, где особое значение приобретает привлечение к учебному процессу преподавателей высшей школы.

Если перед техническими университетами стоит задача закладывать основу в профессиональную подготовку выпускника, то необходимо признать, что существо деятельности инженера составляет единство трех составляющих: изобретательство, анализ и принятие решений [4], и потому цель инженерного образования – формирование у выпускника высшей технической школы творческого менталитета, креативного стиля профессионального мышления, необходимости постоянного поиска неординарных решений технических задач, базирующихся на знаниях в области математики и естественных наук [5]. Каждый из указанных компонентов необходимо реализуется в учебном процессе вуза при реализации в каждой учебной дисциплине. По нашему мнению наиболее успешная реализация происходит при обучении математике. Однако обучение студентов высшей школы математике сталкивается с отсутствием у большинства из них знаний по математике за курс средней школы.

Если «Концепция модернизации российского образования» утверждена «в условиях ожидаемого демографического спада» (2001 г.), то документ «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» утвержден, когда демографический спад наступил, то есть произошло сокращение

прироста трудовых резервов, что объясняет преобразование «экспериментальных площадок» в «ресурсные центры», призванные подготовить выпускников средних школ для дальнейшего получения образования в средних и высших профессиональных учебных заведениях. Создаваемая в настоящее время двухуровневая система подготовки инженерных кадров призвана обеспечить возможность получения профессионального образования того уровня, профиля и квалификации, которые соответствуют возможностям и способностям каждого студента.

Повышению качества образовательного процесса способствует еще одна функция, выполняемая ресурсным центром, – профориентационная работа среди выпускников школ, основанная на поддержании контактов со студентами вузов, ранее учившимися в школах ресурсного центра.

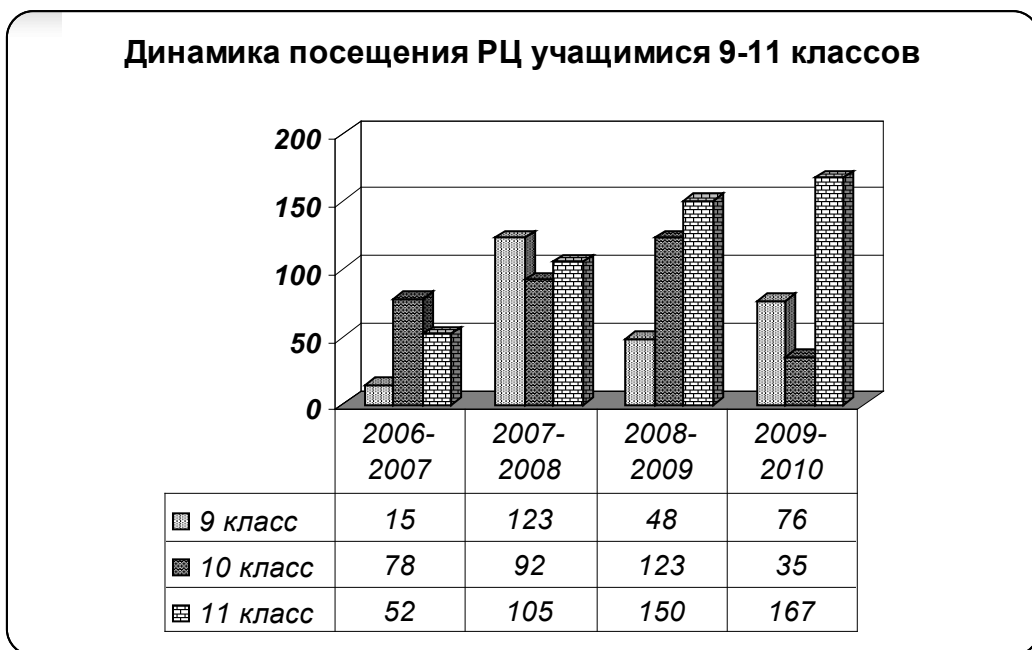
Согласно проекту «Образование» Минобрнауки планирует ввести новые требования к качеству образования, расширив список документов, характеризующих успехи каждого школьника. Единый госэкзамен останется основным, но не единственным способом проверки качества образования. Мониторинг и комплексная оценка академических достижений выпускника средней школы, оценка его компетенций и способностей должны дать полную характеристику выпускнику средней школы – и в этом еще одна задача ресурсного центра. Конечно, задача ресурсного центра не только мониторинг и оценка учебной деятельности школьников, это следствие основной работы ресурсного центра – «расчистить основу для развития профессионального образования» [2] созданием образовательных программ, которые вызывают интерес к учебе, то есть связаны с дальнейшим выбором профессии. Программа обучения ресурсного центра предусматривает, во-первых, обучение с учетом возрастных особенностей (10-й или 11-й класс общеобразовательной школы) и, во-вторых, изучение предметов по выбору (естественнонаучные или гуманитарные).

Получаемое студентами технических университетов профессиональное образование направлено на формирование ценностно-смыслового отношения к будущей профессиональной деятельности, то есть на выработку у выпускника вуза соответствующего самосознания. Профессиональное самосознание – это представление себя как профессионала. Обучение в высшем учебном заведении предполагает, что именно в этот период студенты получают установку на приобретение опыта деятельности в конкретной профессии, у них формируется потребность в самореализации в профессиональной деятельности, так как именно студенческий период считают чувствительным (когда наиболее повышена впечатлительность, обострены чувства и ощущения) для развития профессионального самосознания. Однако первоначальный этап развития профессионального самосознания – это обучение в средней школе [6, с. 164]. И в этом плане работа ресурсного центра приобретает большое значение, так как представление студента о себе как субъекте профессиональной деятельности формируется на основе отношения к себе уже в средней школе, отношения к себе окружающих людей и

выбора идеального профессионального образа – профессионала, группы профессионалов, профессиональной общности людей [6, с. 165].

Результаты работы ресурсного центра очевидны, о чем свидетельствуют процент учащихся, поступивших в высшие учебные заведения и общее число окончивших школу учащихся (таблица 1 и 2).

Таблица 1



Благодаря подготовке по естественнонаучным предметам, полученной в ресурсном центре, выпускники школы легко адаптируются на первом курсе вуза, что весьма важно при переходе на модель подготовки бакалавра.

Таблица 2

Учебный год	Количество выпускников, человек	Количество поступивших в ВУЗ	
		человек	%
2006–2007	51	36	70
2007–2008	50	37	74
2008–2009	53	42	79
2009–2010	50	42	84

Организация взаимодействия «школа-вуз» – сложная задача, требующая глубокой проработки и значительных усилий коллектива школы и университета. Опыт работы ресурсного центра показал, что для успешного обучения школьников необходимы соответствующие социальные и экономические условия, которые должны заставить выпускника средней школы по-новому подходить к получению образования и воспитать в нем внутреннюю потребность в получении образования.

Библиографический список

1. **Воронцова, А. А.** О развитии профессионального самосознания студента [Текст]/А. А. Воронцова// Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 164
2. **Горин, Ю. В.** Креативная вертикаль в инженерном образовании [Текст]/ Ю. В. Горин, А. Д. Нелюдов, Б. Л. Свистунов // Высшее образование в России. – 2010. – № 5, – С. 121
3. **Диксон, Дж.** Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решений. М.:Мир, 1969.
4. **Национальная** образовательная инициатива «Наша новая школа» от 04 февраля 2010 г. Пр-271
5. **Распоряжение** Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р
6. **Чубрик, И. С.** Система непрерывного профессионального образования [Текст]/ И. С. Чубрик, Д. Г. Демянюк, М. Г. Минин, И. А. Сафьянников// Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 38.

РАЗДЕЛ VII

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 370(09)+947(571)

Зверев Владимир Александрович

Доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории, руководитель лаборатории исторического образования и региональной истории Новосибирского государственного педагогического университета, sosna232@yandex.ru, Новосибирск

Зверева Капитолина Емельяновна

Кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, kafedrar@mail.ru, Новосибирск

НАЧАЛЬНЫЕ СЕЛЬСКИЕ УЧИЛИЩА В ОКРУГАХ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ КОНЦА XIX ВЕКА (ПО ДАННЫМ РЕВИЗИИ Б. И. СЦИБОРСКОГО)

Zverev Vladimir Alexandrovich

Doctor of history, professor of the chair of domestic history, head of the laboratory of historical education and regional history at the Novosibirsk state pedagogical university, sosna232@yandex.ru, Novosibirsk

Zvereva Kapitolina Emelyanovna

Candidate of history, senior lecturer of the chair of domestic history at the Novosibirsk state pedagogical university, kafedrar@mail.ru, Novosibirsk

PRIMARY VILLAGE COLLEGES IN DISTRICTS OF WESTERN SIBERIA AT THE END OF THE 19TH CENTURY (ACCORDING TO THE EXAMINATION OF B. I. STSIBORSKY)

Целью настоящей публикации является предоставление научной и педагогической общественности возможности поближе познакомиться с содержанием одного важного и интересного исторического документа. Текст имеет название «Отчет о состоянии сельских училищ в Тобольской и Томской губерниях» (далее – Отчет). Его автор – статский советник Б. И. Сциборский.

Борис Иванович Сциборский (1832–1896) – небезызвестная персона в истории демократического общественного движения и крупная фигура в истории практической педагогики России [1]. В молодые годы – друг Н. А. Добролюбова (вместе учились в Петербургском Главном педагогическом институте), корреспондент Н. Г. Чернышевского, сподвижник И. Н. Ульянова (вместе служили в Нижнем Новгороде). В зрелые годы – директор в гимназиях и учительских семинариях ряда российских городов, преподает там русский язык и педагогику. Значительную часть жизни Сциборский был тесно связан с Западной Сибирью. В 1877–1880 гг. он являлся директором народных училищ Акмолинской и Семипалатинской областей, в 1880–1884 гг. занимал аналогичную должность в Томской губернии.

В 1892 г., когда Борис Иванович служил директором Череповецкой (Череповской) учительской семинарии в Новгородской губернии, Министерство народного просвещения (МНП) поручило ему провести ревизию начальных сельских (приходских) училищ Западно-Сибирского учебного округа. С благословения руководителей местных православных епархий одновременно обследовались училища ведомства Святейшего Синода. Ревизия была проведена в 1893 г., когда в Тобольской губернии была снята острота охвативших в 1891–1892 гг. этот регион, как и многие другие местности России, губительных неурожаев, эпидемий и эпизоотий. Сциборский лично посетил и осмотрел многие десятки деревенских школ во всех округах Тобольской и Томской губерний, кроме отдаленных Березовского, Сургутского и Туринского округов. Побеседовал с заведующими школами, со многими учителями, по мере возможности проверил знания учеников. В Тобольске и Томске добросовестный ревизор, кроме того, поднял губернские и частично епархиальные архивы с делопроизводственной документацией по вопросам образования за много лет, познакомился с публикациями местной прессы о развитии школьного дела. В итоге и был написан Отчет.

Этот обширный (205 рукописных страниц) текст, с точки зрения современного ученого, может иметь двойную функцию. С одной стороны, это обстоятельная *исследовательская работа*, содержащая авторские теоретические выводы относительно ранней истории школьного дела в деревне Западной Сибири (историк М. Г. Хитарян назвал ее первым трудом по истории сибирской начальной школы). С другой стороны, это важный *историко-педагогический источник*, дающий в описательной форме вполне достоверную и богатую первичную информацию, необходимую для нынешних исследователей. Приводимые автором показатели официальной школьной статистики менее достоверны: в некоторых случаях они ошибочны, поскольку не согласуются друг с другом. Впрочем, ошибки в их большинстве поддаются исправлению (мы сделали это в примечаниях). И в качестве исследования, и в роли источника Отчет уже использовался историками и педагогами (на него ссылался, в частности, в своих работах Ф. Ф. Шамахов [2 и др.]), однако востребован далеко не весь его потенциал. Нам представляется, что целесообразно «приблизить» столь ценный документ эпохи к современному читателю и исследователю – сделать его более доступным с помощью хотя бы частичной публикации.

Писарская копия рукописи Б. И. Сциборского с авторской правкой хранится в Государственном архиве Томской области, в фонде управления Западно-Сибирским учебным округом МНП. В полном виде она никогда не публиковалась, хотя отдельные фрагменты были напечатаны нами [3–4]. В данном случае публикуется та часть текста, где автор с опорой на материалы собственных наблюдений и опросов, приводя собранную им ведомственную статистику, делает обзор состояния *начальных сельских (приходских) училищ* Западной Сибири в момент ревизии. Эти училища в то время были наиболее многочисленной разновидностью деревенских школ в регионе.

Они находились в ведомстве Министерства государственных имуществ или Министерства внутренних дел, хотя в учебно-методическом отношении курировались МНП. Обсуждался вопрос о передаче их в ведомство Синода и преобразовании в церковноприходские школы, но Сциборский аргументировано высказался против такой перспективы и ратовал за полную передачу всех деревенских школ под «профессиональное крыло» МНП.

Публикация осуществлена с соблюдением принятых в Российской Федерации правил издания архивных документов. Авторская орфография и пунктуация приближены к современной норме, введены дополнительные абзацы – для облегчения чтения.

Из «Отчета о состоянии сельских училищ в Тобольской и Томской губерниях» Б. И. Сциборского

[г. Томск]

[1893 г.]

После некоторых общих замечаний о положении учебного дела в сельских училищах Тобольской и Томской губерний представляется частное обозрение их по округам сперва Тобольской губернии, а затем и Томской.

ТОБОЛЬСКАЯ ГУБЕРНИЯ

Курганский округ.

В Курганском округе на 1 января 1893 г. сельских училищ состояло 56; в том числе 3 мужских, 3 женских и 50 для обоего пола; расположены они в 53 селах, отстоящих одно от другого от 10 до 30 и более верст. Учащихся в них было 1763 мужского и 606 женского пола, а всего 2369, т. е. средняя школа имела 42 ученика. Из них окончило курс 124 мальчика, более прошлого года на 5 человек, и 15 девочек, менее прошедшего года на 7 девочек. В 1891–1892 гг., столь тяжелых для крестьян Курганского, Ялуторовского и Ишимского округов, число учащихся значительно уменьшилось против прежних лет, потому что по причине повсеместного голода родители учеников, желая сбыть детей со своего хлеба, отбирали их из училищ и отдавали из-за одного содержания в работники; многим бедность не позволяла даже кое-как одеть детей своих, и они оставались дома, – этим и объясняется большая убыль учащихся в это время; но зато в нынешний год число вновь поступивших было весьма велико, так что в общем число учащихся не менее, а ... более против всех предшествовавших лет.

Из 17 осмотренных [мною] училищ 11 следует признать весьма удовлетворительными и 6 – удовлетворительными. Из предметов преподавания Закон Божий поставлен слабее других предметов. Хотя среди законоучителей встречались весьма усердно и с успехом занимающиеся своим предметом, как о[тец] Желницкий (Утятская школа), Редкин, Медяков и другие, но в большинстве школ оказались слабые успехи по этому предмету; это объясняется отчасти тем, что священники, слишком занятые требоисправлением, редко посещают школу, отчасти же неумением их вести дело преподавания. В первом случае учителя и учительницы по мере возможности занимали

свободные уроки законоучителей, но, как видно, довольно небрежно относились к этому делу; во втором случае дело это оказывается совершенно непоправимым, так как слабые законоучители – или уже очень старые люди, или же домашнего образования из причетников, а потому обучение ограничивают требованием только заучивания наизусть по книге, так что дети не только событий из священной истории толково пересказать не могут, но вовсе не понимают даже повседневных молитв; следовательно, школа не дает им ни прочности, ни основательности знаний в самом важном учебном предмете. Гораздо лучше идет обучение родному языку, в особенности же успешно ведется обучение арифметике, так что ни в одной школе не пришлось заметить безуспешности по этому предмету.

Как один из недостатков школы следует отметить неудовлетворительность помещений ее, из числа осмотренных школ только 10 помещаются в довольно удобных зданиях, остальные же, приютившиеся в наемных домах, положительно страдают от неудобств во всех отношениях.

Из объяснений с волостными старшинами и сельскими старостами оказывается, что сельские общества сильно обеднели от постигшего их неурожая и едва ли в скором времени будут в состоянии построить удобные здания для школ, хотя сами они сознают настоятельную в том необходимость. Действительно, после двухлетних неурожаев, от которых крестьяне [не] смогут оправиться десятками лет, так как большинством населения за бесценок распродано движимое и недвижимое имущество, трудно рассчитывать на материальное улучшение школы.

Ялutorовский округ.

Учащихся в 34 школах округа было на 1 января 1893 г. 1183 (в том числе 950 мальчиков и 233 девочки), т. е. средняя школа имела 95,2¹ ученика; из них окончило курс 94 (74 мальчика и 20 девочек), т. е. каждая средняя школа выпустила 2,8 ученика, что составляет 8 % общего числа учащихся. Из 10 осмотренных школ 7 оказались вполне удовлетворительными, а 3 школы признаны малоудовлетворительными. Вполне добросовестное отношение учащихся к своим обязанностям и успешные результаты занятий особенно определились в школах: Исетской, Кодской, Мостовской, Шатровской, Емуртлинской, Новозаимской, Плетневской и Верхнеозерской, а слабее других оказалась учительница Суерского училища Безсонова, малоспособная и небрежно относящаяся к делу обучения.

Успехи по Закону Божию ниже, чем по другим предметам школьного обучения; это объясняется главным образом невозможности со стороны законоучителей при массе прямых обязанностей заняться надлежащим образом школою, хотя и встречаются весьма отрадные явления; так, в Ша[тро]вском училище успехи по Закону Божию вполне удовлетворительны: ученики толково читают молитвы, заповеди и Символ веры и правильно объясняют их, а также прекрасно рассказывают из священной истории; видно,

¹ Так в документе; следует: 34,8.

что законоучитель вполне добросовестно и сердечно относится к своему делу; тоже хорошо идет дело и в Исетском училище. Обучение отечественному языку и арифметике ведется вообще довольно успешно за весьма незначительными исключениями.

Как на выдающееся явление в этом округе следует указать на образцовое устройство сельской школы в с. Кодском, для которой купцом Колосовым, ее попечителем, построено очень хорошее двухэтажное здание; притом она богато снабжена учебными пособиями и отличается многими удобствами. Кроме того, основателем ее пожертвован капитал, проценты с которого частью идут на удовлетворение нужд училища, частью – в пособие к жалованию учителя; в нижнем этаже школы имеется помещение для [проживания] мальчиков из соседних деревень, а также мастерская, где обучаются ремеслам. Помещения остальных училищ можно признать удовлетворительными, [но] только собственно им принадлежащие, а наемные поражают темнотою, холодом, сыростью – вообще крайне неудобные.

Тюменский округ.

К 1 января 1893 г. [в округе] состояло 28 сельских училищ, в которых обучались 701 мальчик и 215 девочек, а всего – 916 [человек], т. е. средняя школа имела 32,7 учеников; из них окончило курс 102 (93 мальчика и 9 девочек).

Из 28 сельских училищ одно Заводо-Успенское ведомства Министерства народного просвещения содержится на счет казны, два – на счет учредителей, два – на проценты пожертвованных капиталов, а два – частными лицами. Все эти училища в материальном отношении хорошо поставлены, в особенности Алексеевское-Переваловское, почетный попечитель которого, купец Подаруев, содержит на полном иждивении 20 мальчиков, живущих до окончания курса в особо устроенном для них приюте, где занимаются также ремеслами. Кроме того, законоучителя и учителя во всех этих училищах получают добавочное содержание, а училище – пособия на хозяйственные расходы. Остальные училища содержатся на счет сумм частных волостных повинностей, как и прочие училища ведомства [Министерства] государственных имуществ.

В 8 осмотренных училищах дело обучения поставлено весьма удовлетворительно, исключая Покровское, где учительница очень слаба и небрежно относится к делу. Даже познания по Закону Божию в некоторых училищах оказались основательнее, чем в школах других округов, если этого нельзя приписать случайности; впрочем, из некоторых объяснений оказалось, что при прохождении этого предмета весьма деятельное участие принимали учителя, чем содействовали успешным результатам. Школьные дома, принадлежащие осмотренным училищам, оказались довольно поместительными и удобными, хотя встречались и не вполне исправные.

Тобольский округ.

В 23 училищах Тобольского округа обучалось 629² [человек], в том числе 554³ мальчика и 45 девочек; из них окончило курс 40 человек (36 мальчиков, 4 девочки), средняя школа довольно бедна – только 27,8 [учеников].

Осмотрено 11 сельских школ, большинство которых оказалось только удовлетворительными, а три школы, особенно Карачинская, – неудовлетворительны. В последней два мальчика, проучившись три года, не знали молитв; русский язык и умственное счисление тоже [освоены] плохо; учительница, только что перемещенная в эту школу, не могла дать достаточных объяснений причины неуспешности.

По расследованию оказалось, что условия, неблагоприятные для учебного дела в Тобольском округе, главным образом, заключаются в следующем: 1) частое перемещение учительниц без уважительных причин; не понравилось село учительнице – она подает просьбу губернатору и тотчас же переводится в другое село: есть школы в Тобольском округе, в которых с 1881 г. по 1893 г. переменялось 10 учительниц; 2) назначение учительниц без предварительного ознакомления с их педагогическою пригодностью, и 3) самым важным препятствием к более успешному ходу обучения служит слишком короткий период учения (учебных дней в году от 130 до 140). Правильное учение начинается с конца октября и оканчивается официально к 1 мая, в действительности же ученики престают посещать школу с начала полевых работ, т. е. с апреля месяца. Вообще крестьянские дети Тобольского округа ходят в школу только зимою, в конце осени и в самом начале весны. Родители берут [домой из школы] даже таких учеников, которые подготавливались к экзамену, и никакие усилия учащихся не могут противостоять этому.

Почти все училища имеют собственные помещения и притом довольно удобные.

Ишимский округ.

К 1 января 1893 г. в 39 училищах этого округа обучался 1451 [ученик] (1080 мальчиков, 371 девочка), средняя школа по количеству учащихся довольно значительна – 37,2; окончило курс 124 (109 мальчиков, 15 девочек). В этом округе, по которому пролегает большая Сибирская [железная] дорога, с каждым годом довольно быстро увеличивается число детей, желающих получить начальное образование; так, в 1889 г. в сельских училищах этого округа обучалось мальчиков и девочек 1010, а к 1 января 1893 г. их уже состоит 1451.

Притом постановка учебного дела в большинстве осмотренных школ (18) весьма удовлетворительна; некоторые из них, как, например, обе Абатские, можно назвать образцовыми; очень хороши также Бердюхская, Голышмановская, Каменская, Красноярская, Аромашевская, Боровская и другие;

² Так в документе; следует, вероятно: 639.

³ Так в документе; следует, вероятно: 594.

плохих же школ в учебном отношении не встречалось, хотя здесь известны случаи применения взысканий с законоучителей за небрежное исполнение своих обязанностей. Так, со священника К. В-ва, который как законоучитель получал жалованье, но в течение 4 ½ лет вовсе не посещал училища, по распоряжению епархиального начальства взыскано в пользу [заменившей его] учительницы 90 р.; точно так же был оштрафован на 40 р. в пользу учительницы священник В. Св-в, который в течение 1891/92 [учебного] года не посещал школы; но такие меры строгости являются, конечно, делом случая.

Насколько вообще удовлетворителен подбор учащихся и таковым может быть признан результат их деятельности, настолько неудовлетворительными оказываются школьные помещения, как отчасти и собственные, так в особенности наемные. Это объясняется недостатком строевого леса, ибо округ расположен в степной местности.

Тюкалинский округ.

Учащихся в 17 училищах к 1 января 1893 г. состояло 458 (351 мальчик и 107 девочек), средняя школа имела 27 [учащихся]; окончило курс 50 (43 мальчика и 7 девочек). Все 9 школ, осмотренных в этом округе, можно признать удовлетворительными как по отношению к личному составу учащихся, так и по достигнутым результатам обучения, хотя в общем, особенно относительно внешней обстановки, они несколько уступают школам даже Ишимского округа.

Тарский округ.

К 1 января 1893 г. в 17 училищах этого округа обучалось 418 [человек] ... окончило курс 33; средняя школа имела только 24,6 [ученика]. Округ не отличается густым населением на своем огромном пространстве, чем и объясняется малочисленность детей, посещающих школу.

Осмотренные 8 школ вполне удовлетворительны; между ними Такмыкскую следует признать во всех отношениях прекрасною; учительница ее Мисюрева пользуется особенным доверием со стороны крестьян; так, она дважды подвергалась крупным неприятностям, и оба раза самыми горячими защитниками ее являлись крестьяне. Вообще крестьяне этой местности весьма сочувственно относятся к своим школам, и так как до настоящего времени школьные помещения большею частью были неудобны, то ныне почти повсеместно строят довольно ценные здания для школ. Кроме того, почти во всех школах крестьяне выдают прибавку к жалованью учителям.

[В целом по Тобольской губернии].

Если принять во внимание число селений и количество жителей по волостям Тобольской губернии, то окажется, что распределение школ по волостям вызвано не числом жителей в той или другой волости, а также и не числом детей школьного возраста, так как количество их ни при открытии

школ, ни впоследствии в статистических данных в расчет не принимается и даже приблизительно не определено. Очевидно, что открытие школ в волостях обуславливается наибольшей потребностью местного населения в грамотности и нисколько не зависит от числа жителей, а тем более – от количества их детей школьного возраста. Потребность эта, как замечено, вызывается часто торгово-промышленным развитием местности, а главным образом – степенью экономического благосостояния жителей. Это подтверждается особенно тем соображением, что школы открываются почти исключительно по почину и ходатайству самих крестьянских обществ, и что в содержании их, кроме отпускаемых из частных земских сборов сумм, общества обязываются принимать на себя довольно значительную долю расходов: наем и устройство школьных помещений, отопление и освещение их, наем прислуги и ремонт школьной мебели и здания. Расходы эти обыкновенно достигают ежегодно следующих размеров: цена квартиры с прислугой бывает от 40 до 60 р. в год; с отоплением без прислуги – тоже; с отоплением, освещением и прислугой – от 80 до 120 р. в год.

Прогрессивное увеличение в течение последнего десятилетия [количества] сельских училищ достаточно свидетельствует в пользу стремления крестьянских обществ к образованию своих детей. Сочувствие это выражается и в материальных пожертвованиях; нередко дома для школ строятся и жертвуются частными лицами с затратою довольно значительного капитала: в Тюменском и Ялуторовском округах существует несколько школ, которые построены и содержатся на пожертвованные частными лицами суммы.

В 95 волостях с тем же числом школ, в которых известно число селений и расстояние их от постоянного нахождения местной школы, считается 1618 селений. Из них на расстоянии от школы до 10 верст – 35,03 %, до 15 верст – 18 %, до 20 верст – 13 %, до 30 верст – 14,16 %, до 35 верст – 9,28 % и даже до 40 верст – 4,03 %⁴. Такое процентное отношение селений по расстоянию от постоянного местонахождения сельской школы можно приблизительно определить для всех местностей не только Тобольской, но и Томской губерний. Следовательно, 7 % всех русских селений имеют школу; 1/3 часть их находится в ближайшем (до 10 в[ерст]) расстоянии от постоянного местонахождения школ, и затем почти 2/3 селений находятся в таких расстояниях от школ, которые можно считать неустранимым препятствием населению пользоваться своею начальною школою... Вследствие этого в школах из околных деревень можно считать приблизительно не более 3% [учеников], все остальные учащиеся принадлежат к тому селению, в котором постоянно находится школа. Вообще приходящих учеников из других селений обыкновенно бывает очень мало, а если есть, то таковые помещаются на квартирах у знакомых или родственников; но большею частию мальчики из других деревень ходят ночевать домой, и только в случае дурной погоды остаются или в школьном помещении, или же у своих знакомых. Если бы

⁴ Так в документе; приведенное соотношение неточно, поскольку в сумме получается не 100, а 93,5 %.

сельские школы устраивать более поместительными, чем они строятся теперь, то в училище можно было бы давать приют и ночлег проходящим из других деревень. Кроме того, при таких школах более всего было бы удобно устраивать и занятия ремеслами [...].

Нельзя не обратить внимания на то обстоятельство, задержавшее постепенное развитие школы, что, как истекший, так и предшествовавший ему год крайне неблагоприятно отразились на экономическом благосостоянии населения в южных округах губернии: валеж скота и неурожай хлеба подорвали в сильной степени народное хозяйство. Обедневшие вследствие этого крестьяне должны были невольно отодвинуть на задний план заботы об образовании своих детей и все свои усилия направить на обеспечение своего материального существования; поэтому-то в последние годы не только не открывалось в этих местах новых училищ, но даже явилась убыль учащихся в существующих.

ТОМСКАЯ ГУБЕРНИЯ

Каинский округ.

К 1 января 1893 г. в 31 училище учащихся было 709 человек (545 мальчиков и 164 девочки); из них окончило курс 65 (50 мальчиков и 15 девочек).

Из 14 осмотренных школ ни одной нельзя назвать плохую, хотя и есть школы, оставляющие желать лучшего; но зато встречались школы, во всех отношениях очень хорошо поставленные, таковы: Спасская, Камышевская, Кыштовская, Каргатская и другие; притом лучшие школы эти отличаются значительным числом учащихся в них. Среди духовенства встретилось несколько законоучителей из окончивших курс семинарии, серьезно и усердно относящихся к своим обязанностям; вследствие чего получают хорошие успехи по Закону Божию; они же стараются и поддержать школу в мнении крестьян; но немало встретилось и плохих законоучителей, индифферентно относящихся к школе и к преподаванию Закона Божия. Состав учащихся более или менее удовлетворителен и обучение по всем предметам ведется довольно успешно.

Помещения осмотренных училищ везде почти удобные, особенно же в этом отношении выдается прекрасное здание Каргатского училища, выстроенного на средства попечителя, который, кроме того, выстроил и содержит ремесленную школу, постоянно вникает в нужды училища и помогает ему. Тоже в с. Спасском имеется прекрасное двухэтажное здание для училища; общество выстроило его с целью ходатайствовать об открытии двухклассного сельского училища с ремесленным отделением.

Томский округ.

Округ этот имеет наибольшее число сельских школ – 56, и учащихся в них к 1 января 1893 г. было 1519 (1088 мальчиков и 431 девочка), средняя школа имела 27,1 учеников. Здесь есть волости, в которых по несколько училищ; так, в Ишимской – 10, в Богородской и Семилужной – по 6, а в

остальных – по 4 и по 3 училища, и только в 3 волостях по одному училищу.

В числе лучших училищ оказались: Ишимское, Медведчиковское, Семилужное, Гутовское, Даньковское и Александровское, хотя и остальные из 18 осмотренных в учебном отношении довольно удовлетворительны, за исключением Проскоковской и Ачинской [школ]. Но материальная часть училищ обставлена крайне плохо: большая часть школьных помещений, особенно наемные, жалки до невозможности. Даже снабжение книгами и учебными пособиями ведется весьма неправильно: училища иногда по нескольку лет не получают их вследствие растрат денег волостными писарями; так, в Проскоковском сельском училище в 1891 г. не было ни бумаги, ни грифелей, ни аспидных досок, и ученики учились только читать. Причина такого неустройства заключается в равнодушии к школе властей, заведующих хозяйством их.

Мариинский округ.

В 29 училищах этого округа к 1 января 1893 г. обучалось 1192 [ученика] (955 мальчиков и 237 девочек); окончило курс 66 (52 мальчика и 14 девочек); средняя школа имела 41 [учащегося]; в этом округе довольно многолюдные школы.

Лучшие школы – Боготольские (мужская и женская); жаль только, что законоучитель (очень старый) священник Коронатов в течение учебного года в мужской школе был [всего] три раза, а в женской – только два раза, а потому знания по Закону Божию, который преподавали учительницы, оказались только посредственные, между тем как по остальным предметам дело обучения превосходно ведется. Настолько же неисправными оказались и еще некоторые из законоучителей, но те, вовсе не бывая в школе, по крайней мере, половину своего содержания отдают учительницам.

Из 12 осмотренных школ, вообще весьма удовлетворительных, менее исправною оказалась Колыонская, где учитель Некрасов, весьма способный человек, небрежно относится к своим обязанностям. В этом округе школьные помещения тоже большею частью неудобны. И здесь, как и в Томском округе, некоторые школы страдают недостатком учебных пособий, вследствие растраты волостным писарем земских сумм, именно, в Почитанской волости, имеющей 9 училищ, последние уже третий год нуждаются в самом необходимом.

Кузнецкий округ.

К 1 января 1893 г. в 11 училищах этого округа обучался 351 [человек] (284 мальчика и 67 девочек); окончило курс 21 (19 мальчиков, 2 девочки); средняя школа имела 32 учащихся. Из 9 осмотренных училищ Салаирское и Христорожественское оказались лучшими, а Усть-Сосновское, бывшее раньше удовлетворительным, падает от небрежности и малоспособности учителя Орлова. Школьные помещения везде собственные и отличные, усвоенные еще в 70-х гг. бывшими мировыми посредниками. Замечательно,

что [с] этого времени открылась только одна школа, в 1885 г., – Атамановская; причиною этого следует признать не экономический быт, условия которого везде хороши, а значительное количество раскольников, имеющих свои школы, содержимые начетчиками.

Отношение сельского православного населения к своим школам можно назвать сочувственным, доказательством чего служит то обстоятельство, что почти все сельские общества к казенному жалованью учащихся прибавляют еще по 100 р. и даже более. Благодаря обширным помещениям школ, при некоторых из них устроены ночлежные приюты для учеников из отдаленных деревень: от волости нанимается кухарка за 2 р. в месяц, а родители дают провизию, и дети помещаются в отдельной просторной комнате; в Христорожественской школе было 10 [таких] мальчиков.

Успехи по Закону Божию оказались весьма удовлетворительными, но не везде: некоторые законоучители очень редко посещали школу, а законоучитель Красноярского училища Лашков по личному соглашению с учительницею уступил ей свое жалованье и школу не посещал. Успехи по другим предметам во всех училищах, за исключением Усть-Сосновского, вполне удовлетворительны.

Барнаульский округ.

К 1 января 1893 г. в 24 училищах этого округа обучалось 674 [ученика] (505 мальчиков и 169 девочек); из них окончило курс 48 (40 мальчиков и 8 девочек); средняя школа имела 28 учащихся. По количеству и плотности населения это самый большой округ [в губернии]; незначительное число школ и учащихся в них объясняется отчасти значительным раскольниковым элементом, отчасти же тем, что есть несколько горнозаводских училищ, которыми пользуются и местные крестьяне.

Лучшими из 10 осмотренных училищ следует признать Анисимовское и Берское, в особенности последнее, попечитель которого купец [В. А.] Горохов, построивший для него прекрасное помещение, всегда заботливо относится к интересам его: на свои средства одевает бедных учеников и платит жалованье помощнице учительницы (учащихся [в Берском училище] 100 человек – 75 мальчиков и 25 девочек). Тем же Гороховым (в 4 верстах от Берска [в поселке при мельнице]) устроена частная бесплатная школа (с интернатом на 11 человек) для детей рабочих – отличающееся чистотой и порядком помещение, специально для школы устроенное. Весьма удовлетворительные успехи учеников, исправно посещающих уроки, ставят и эту школу в ряду лучших; мальчики, кроме того, занимаются столярным ремеслом, а девочек учительница учит рукоделиям.

Самое неудовлетворительное из осмотренных училищ оказалось Тальменское, [оно] служит наглядным доказательством того, что положение училища всецело зависит от качеств учителя. Много лет в нем плодотворно трудился учитель Коробейников; при нем училище было в блистательном положении, и число учащихся доходило до 47. Сами крестьяне в благодар-

ность за его труды по доброй воле устроили ему удобное помещение и из общественных сумм прибавили [к жалованью] более 100 р. Когда его заметил теперешний учитель Кузнецов, ленивый и неаккуратный, школа перестала пользоваться симпатиями населения: в полтора года число учащихся понизилось до 9, и крестьяне отобрали у учителя прибавку к жалованию. Яркий пример такого же рода представляет училище Жилинское: при бывшей учительнице Зыриной, весьма способной и усердной, школа пользовалась сочувствием населения, и число учащихся доходило до 50; когда же она ушла в монастырь и ее место занял учитель Велижанин, менее усердный и почти неумелый, успешность значительно понизилась и число учащихся упало до 18. Ясно, что личность учителя непосредственно и главным образом влияет на улучшение или упадок каждой отдельной школы.

Остальные школы, в общем, довольно удовлетворительны. Только 2 училища помещаются в наемных домах, прочие же пользуются прекрасными собственными помещениями, построенными бывшими мировыми посредниками.

Бийский округ.

В этом округе, тоже весьма обширном и густонаселенном, существует 24 школы, в которых к 1 января 1893 г. училось 1152 [человека]; окончило курс 60 (46 мальчиков и 14 девочек); средняя школа имеет 48 учащихся, – это самые многолюдные школы в губернии. Из 11 осмотренных оказались лучшими школами Локтевская и Смоленская, остальные – удовлетворительные, исключая Буланинскую, в которой учительница Яброво, мало пригодная и притом долго проболевшая, ничему не научила детей, а потому и число учащихся понизилось до 12, между тем как в прошлом году их считалось свыше 60.

Крестьянские общества очень сочувственно относятся к школам, и почти во всех сделана значительная прибавка к жалованью учащихся. За небольшими исключениями, школьные помещения прекрасные, светлые, просторные и во всех отношениях удобные. [...]

ИТОГИ ОБЗОРА ПО ДВУМ ГУБЕРНИЯМ.

Состояние осмотренных сельских училищ в Тобольской и Томской губерниях представляется в следующем виде.

Успехи учащихся в большинстве училищ удовлетворительны, в некоторых даже отличные по всем предметам; плохие школы оказываются редким исключением и притом явлением временным в зависимости от случайных обстоятельств, которые при первой возможности вполне устраняются. Дети в 3 года при средних способностях вообще успешно проходят курс положенных учебных предметов, равный курсу городских приходских училищ.

Как учреждения, вызванные жизненными потребностями населения и по силе возможности удовлетворяющие таковым, и как довольно окрепшие в известном определенном направлении, сельские школы пользуют-

ся сочувствием и доверием крестьян, что доказывается как значительным количеством учащихся в большинстве их, так и усиленным содержанием, выдаваемым учащим многими сельскими обществами. Конечно, городские приходские училища того же типа ... гораздо лучше обставлены, и учение их идет гораздо успешнее, чем в сельских, но это объясняется как большею материальною обеспеченностью городского населения и лучшим составом учителей, так и большим надзором со стороны инспекции училищ. Тем не менее, и последние, несмотря на разнообразные и довольно многочисленные внешние обстоятельства, иногда задерживающие успешность обучения, заключают в себе достаточно нравственных сил и необходимых условий для дальнейшего развития и совершенствования.

Государственный архив Томской обл. Ф. 126. Оп. 1. Д. 672. Л. 86 об. – 96. Рукописный подлинник; подпись – автограф «Директор Череповской учит[ельской] семинарии Бор. Сциборский».

Библиографический список

1. **Зверев, В. А.** Церковноприходские школы Западной Сибири второй половины XIX в. (по материалам ревизии Б. И. Сциборского) [Текст] / В. А. Зверев, К. Е. Зверева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 2. – С. 192–199.

2. **Сциборский, Б. И.** Отчет о состоянии сельских училищ в Тобольской и Томской губерниях [Текст] / Б. И. Сциборский // Красен человек ученьем: материалы о воспитании и образовании детей в селениях Сибири (конец XIX – начало XX в.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1995. – С. 56–70.

3. **Хитарян, М. Г.** Директор Борис Сциборский [Электронный ресурс] / М. Г. Хитарян // Очерки по истории народного образования в Череповце. – Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1970. – URL: <http://www.booksite.ru/fulltext/ske/tch/nar/odn/ogo/obr/azo/vania/index.htm> (дата посещения: 10.01.2011).

4. **Шамахов, Ф. Ф.** Школа Западной Сибири в конце XIX – начале XX в. [Текст] / Ф. Ф. Шамахов. – Томск: Изд-во ТГУ, 1957. – 271 с.

УДК 378.02.5

Локтин Константин Михайлович

Аспирант кафедры педагогики и психологии, ФНК НГПУ, преподаватель Новосибирского промышленно-экономического колледжа, ael300449@yandex.ru, Новосибирск

Беловолов Валерий Александрович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФНК НГПУ, vabelovolov@mail.ru, Новосибирск

**ФОРМИРОВАНИЕ КОНТИНГЕНТА УЧАЩИХСЯ
СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ В 1954–1965 ГГ.
НА ПРИМЕРЕ ЗАПАДНО-СИБИРСКОГО РЕГИОНА**

Loktin Konstantin Mihaylovich

The graduate student of department of pedagogy and psychology NGPU, the instructor of the Novosibirsk industrial college, ael300449@yandex.ru, Novosibirsk

Belovolov Valeriy Alecdorovich

Doctor of Pedagogical Science, Professor, Head of department of pedagogy and psychology NGPU, vabelovolov@mail.ru, Novosibirsk

**MOLDING OF THE CONTINGENT OF THE STUDENTS
OF AVERAGE SPECIAL TRAINING INTO 1954–1965 YEAR'S
BASED ON THE EXAMPLE OF WESTERN SIBERIAN REGION**

Сегодня во всем мире принято за аксиому, что без образования у народа не может быть будущего.

В настоящее время для развития экономики страны большое значение имеет наличие трудовых ресурсов. Изменения, происходящие в стране, потребовали от образовательных учреждений специалистов нового типа, обладающих высоким профессионализмом, передовой технологией, творческим мышлением, высокой исполнительской культурой труда и многими другими качествами. В этих условиях возрастает, прежде всего, роль специалистов среднего звена в силу специфики их профессиональных задач: обслуживание сложных технологических систем и инфраструктур, банковское дело, маркетинг и т. д.

Важнейшее значение для формирования современных концепций развития среднего специального образования в Российской Федерации является актуализация предшествующего опыта, накопленного в данной области.

Проблема подготовки высококвалифицированных специалистов, в том числе и в области среднего специального образования, приобретает в настоящее время особое значение. Стремление России войти в число наиболее индустриально развитых стран ставит на одно из первых мест проблему подготовки специалистов, ориентированных на высокий уровень научно-технического прогресса [2].

Актуальность данной темы определяется огромным значением среднего специального образования для функционирования жизни страны и, в особенности, её промышленности и сельского хозяйства. Более того, можно утверждать, что в определённые периоды истории страны среднее техническое звено являлось одним из самых важных. В частности, годы строительства развитого социализма потребовалось огромное число специалистов среднего звена, которые не могли быть одновременно выпущены вузами. Необходимо учитывать, что техник является центральным связывающим звеном между технической наукой и непосредственно производством. Это особенно справедливо для нашего времени, когда складываются и утверждаются новые формы образования и типы учебных заведений, которые дают образование между средним и высшим.

Выработка новой парадигмы образования требует всестороннего осмысления не только сегодняшнего состояния, но и исторического пути одного из уровней российского профессионального образования – среднего специального образования.

Шестидесятые годы – время больших надежд. И не только надежд, но и больших свершений. Позывные первого космического спутника послужили отсчётом для стремительного забега человеческого общества в космическую эру. И забег этот возглавила наша страна, громогласно, на весь мир объявившая в 1959 г. о полной и окончательной победе социализма и вступлении в период строительства коммунистического общества. Как показало время, теоретические построения будущего оказались далеки от реальной жизни. Но сначала научно-технический прогресс давал обнадеживающие результаты. В это время происходили качественные изменения в отраслевой, профессиональной и квалификационной структуре рабочего класса.

В экономике страны резко усилились процессы расширения производства, модернизации оборудования, разработки и внедрения новых типов машин, автоматов и приборов.

Автоматизация производства формирует новый тип квалифицированного рабочего – рабочего широкого профиля. Ежегодно возникает примерно 600 новых профессий и отмирает 500 старых. Почти все новые профессии по своей сложности требуют рабочих, имеющих среднее профессиональное образование.

Не удовлетворён ещё спрос на техников в связи с ускоренным ростом числа научных, научно-исследовательских и проектно-конструкторских учреждений, проектных и проектно-исследовательских организаций. Отрасли, в первую очередь определяющие научно-технический прогресс, – приборостроение, электроника, химия – продолжают предъявлять спрос на работников со средним профессиональным образованием.

Директивы по планам развития народного хозяйства страны на 1961–70 гг. главной задачей объявляли обеспечение значительного роста промышленности, высоких устойчивых темпов развития сельского хозяйства, чтобы достичь «существенного подъёма уровня жизни народа, более полного удовлетворения материальных потребностей всех советских людей»

Большие надежды в успешном решении всех этих задач возлагались на научно-технический прогресс. Ускорить научно-технический прогресс предполагалось на основе широкого развития научных исследований и быстрого использования их результатов в производстве, внедрения изобретений.

В планах развития народного хозяйства важнейшее значение придавалось увеличению темпов подготовки специалистов со средним профессиональным образованием. Нельзя не отметить, что в эти годы ещё значительное число инженерно-технических должностей было занято практиками. Это стабильное положение на протяжении долгих предшествующих лет было резко нарушено вследствие значительного расширения заочной подготовки, которое обеспечивалось, прежде всего, заочными отделениями, открывавшимися при дневных техникумах.

Приём в средние специальные учебные заведения в эти годы в три раза превышает приём студентов в вузы.

Утверждённый Верховным Советом СССР 24 декабря 1958 г. закон «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», ставший важной вехой в развитии отечественного образования, на долгие годы определил и пути развития средней профессиональной школы. Существенным явилось и то, что согласно закону средние специальные учебные заведения наравне со средней образовательной школой были отнесены к основным типам учебных заведений, дающих полное среднее образование. Иными словами, выпускникам средних специальных учебных заведений открылся путь к получению высшего образования по любой специальности.

Успех в подготовке специалистов в значительной мере зависел и зависит от формирования контингента учащихся техникумов. В начале исследуемого периода с этой целью создавались приёмные комиссии, издавались типографским способом рекламы, делались объявления в печати о приёме учащихся и др. Контингент формировался за счёт выпускников семилетних и средних школ. Большинство абитуриентов сдавало экзамены на «удовлетворительно», что в дальнейшем приводило к значительному отсеву из-за неуспеваемости. Так, в 1956–57 учебном году 75% абитуриентов на базе 7 классов и 80% на базе 10 классов на вступительных экзаменах в Новосибирский станкостроительный техникум получили удовлетворительные оценки.

В соответствии с Законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» средняя специальная школа подготовку специалистов должна была осуществлять на базе восьмилетней школы, а по отдельным специальностям – на базе полного среднего образования. Данная мера способствовала повышению качества подготовки специалистов среднего звена [4].

В техникумы стало поступать больше производственников, имеющих перерыв в учёбе. Если в 1955–56 учебном году в числе принятых в техникумы Новосибирского совнархоза производственников не было, то уже в 1956–57 учебном году из принятых на дневное отделение техникумов 1010 человек производственный стаж более 2 лет имели 178 человек, или 17%. Всё

это требовало совершенствования системы набора, улучшения предварительной работы с будущими учащимися, особенно выпускниками сельских школ и производственниками. Одной из форм повышения базовых знаний поступающих стали подготовительные курсы. В феврале 1958г. в Новосибирском техникуме сельхозмашиностроения были организованы платные курсы по подготовке в техникум.

В 1957–58 учебном году подготовительные курсы в той или иной мере стали использовать все техникумы Новосибирска, что способствовало повышению удельного веса производственников в составе учащихся. За 1957–58 учебный год техникумы Новосибирского совнархоза приняли на дневное отделение 500 человек с производственным стажем, что в 2,8 раза больше чем в 1956–57 учебном году.

Так, в станкостроительном техникуме в 1958 г. в группы на базе 10классов на 90 мест было принято 26 человек со стажем более 2-х лет. Таким образом, подготовительные курсы оказались эффективными, и техникумам было рекомендовано их использование в дальнейшем.

В годы семилетки подготовительные курсы получили широкое распространение по всей Западной Сибири. В марте 1959 г. на партийном собрании Томского электромеханического техникума было отмечено, что в техникуме не ведётся планомерной и систематической работы по новому приёму, и руководству техникума было рекомендовано выявить на предприятиях желающих учиться на подготовительных курсах, а также выяснить возможность организации этих курсов за счёт заводов. В Томском машиностроительном техникуме с целью организации подготовительных курсов были привлечены преподаватели к проведению бесед в цехах заводов.

В целях более основательной подготовки к вступительным экзаменам продлевались сроки обучения на подготовительных курсах, увеличивалось число обучающихся. В Томском электромеханическом техникуме уже в 1959–60 учебном году срок обучения на подготовительных курсах был продлён с 3,5 до 5 месяцев. Если в 1959–60 учебном году на подготовительных при Новосибирском станкостроительном техникуме занималось 130 человек, то уже в 1960–61 учебном году – 210 человек. В Новосибирском электромеханическом техникуме в 1961–62 учебном году на курсах занималось 150 человек, то в 1962–63 учебном году – 300. В Омском техникуме им. Жуковского в 1962–63 учебном году на курсах занималось 300 человек, а в 1963–64 учебном году – 500. Увеличение числа обучающихся на курсах позволило значительно пополнить контингент учащихся производственниками. В техникумах Кузбасса в 1959–60 году составляли 24%, а в 1960–61 учебном году – 30%. На дневные отделения техникумов Омска в 1963–64 учебном году было принято 32% производственников и демобилизованных из рядов Советской армии [1].

Промышленные предприятия испытывали большую нужду в специалистах среднего звена. Это учитывалось и в постановлении Совета Министров СССР от 18 сентября 1959 г. «Об участии предприятий, совхозов и колхозов

в комплектовании вузов и техникумов в подготовке специалистов для своих предприятий», которое предусматривало направление непосредственно промышленными предприятиями работающей молодёжи на обучение в ВУЗы и техникумы. Учащимся, поступившим в техникум, по направлению стипендия выплачивалась направившими их организациями. Окончившие техникум специалисты возвращались на то предприятие, которое направило их на учёбу. Участие предприятий в подготовке специалистов явилось прогрессивной и перспективной формой, поскольку она давала возможность предприятиям готовить для себя специалистов по наиболее важным и дефицитным специальностям из той части рабочей молодёжи, которая получила хорошие производственные и организаторские навыки. Это постановление Совета Министров открыло широкие возможности для подготовки инженерно-технических кадров.

Однако не все руководители поняли важность этой работы. Несмотря на то, что заводы испытывали большую нужду в специалистах, руководители целого ряда предприятий отнеслись безответственно к этой работе и не организовали отбор на учёбу работающей молодёжи. Так, например на манометровом, инструментальном, электромеханическом заводах Томска не было отобрано ни одного кандидата для направления в техникумы. Ряд постановлений совнархоза, в которых содержалось требование произвести своевременно отбор работающей молодёжи на подготовительные курсы с тем, чтобы они имели возможность получить соответствующие знания к началу приёма в учебных заведениях, предприятиями практически выполнены не были. В 1961 г. электроламповый, электромеханический заводы направили на учёбу по одному человеку. Руководство Томской области обязало руководителей предприятий обратить особое внимание на выполнение постановления Совета Министров СССР. Уже в 1962–63 учебном году предприятиями совнархоза было направлено 5 человек в машиностроительный техникум, 9 – в приборостроительный и 37 человек – в электромеханический [3].

Следует отметить, что активное участие в формировании контингента учащихся техникумов принимали общественные организации и, прежде всего комсомол. Комитеты комсомола техникумов и предприятий организовали широкую пропаганду специальностей техникумов, разъяснение новых правил приёма, встречи ведущих преподавателей, руководителей техникумов с молодыми рабочими.

Дальнейшее реформирование и развитие среднего специального образования невозможно без знания истоков, тенденций развития, закономерностей и специфики процессов, этапов и особенностей их исторического движения и прогресса. Практика историко-педагогических исследований подтверждает, что в историческом прошлом можно найти корни, проследить становление и формирование педагогических явлений и систем, получивших своё наиболее полное выражение в наши дни. Совершенствование любой системы невозможно без детального анализа её развития в прошлом, без опоры на положительный и негативный опыт, без учёта тенденций и закономерностей её функционирования.

Следует отметить, что при проведении историко-педагогических исследований необходимо учитывать региональные особенности, т. к. территория России складывается из многих существенно отличающихся друг от друга регионов.

Библиографический список

1. **Акципетров, А. А.** Об улучшении заочного обучения. Исследования условий учебы заочников на примере техникумов Новосибирска. [Текст]/А. А. Акципетров //Среднее специальное образование.– 1973.– № 6.– С. 43–45.
2. **Беляев, И. К.** Социалистическая индустриализация Западной Сибири. [Текст] / И. К. Беляев. – Новосибирск, 1958 – 258 с.
3. **Борисова, И. В.** Становление и развитие системы народного образования в Западной Сибири. [Текст]/ И. В. Борисова. – Кемерово, 2001. Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук – 26 с.
4. **Веселов, А. Н.** Профессионально-техническое образование в СССР [Текст]/ А. Н. Веселов. – М: 1961 – 163 с.
5. **Высшее** и среднее профессиональное образование Российской Федерации. [Текст]/ Статистический справочник/. Под редакцией А. И. Савельева – М.: НИИВО. 1997, 1998.
6. **Государственный** архив Новосибирской области (ГАНО). Фонд 4. Оп. 28. д 351; Фонд 1653. Оп. 2. д 6. л. 82;
7. **Горюшкин, Л. М.** Новосибирск в историческом прошлом. [Текст]/Л. М. Горюшкин, Г. А. Бочанова – Новосибирск. Книжное издательство. – 1989.
8. **Дёмин, А. Ф.** Производственное обучение в техникумах [Текст]/А. Ф. Дёмин, Б. И. Петров. – М: Высшая школа, 1963. – 138 с.
9. **История** среднего профессионального образования в России. [Текст] – М.: Издательство «Новь», 2000.
10. **Кузьмин, Н. Н.** Низшее и среднее специальное образование в России (подготовка специалистов для промышленности, транспорта, сельского хозяйства). [Текст]: дисс.... на соискание ученой степени доктора педагогических наук./Н. Н. Кузьмин, – М.: 1972.
11. **Народное** хозяйство СССР в 1967 г. М.: Статистика, 1968.
12. **Очерки** истории высшего и среднего специального образования в Сибири 1917–1980 гг. [Текст] /Под редакцией П. П. Костенкова – Новосибирск: Новосибирское книжное издательство, 1986 г.
13. **Советский** энциклопедический словарь. [Текст] – М: Советская энциклопедия. – 1989.
14. **Среднее** специальное образование. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций [Текст]/Под ред. А. А. Богданова/ М. Высшая школа. – 1970.
15. **Шамахов, Ф. Ф.** Роль региональной (сибирской) тематики в развитии историко– педагогической науки [Текст]/Ф. Ф. Шамахов, // Вопросы развития педагогики. – Томск, 1976.
16. **Экономическое** и социалистическое развитие Сибири и Дальнего Востока. – М.: ЦСУ РСФСР, 1979.
17. **Энциклопедия** образования в Западной Сибири. В 3-х т. [Текст] Барнаул: ОАО «Алтайский полиграфический комбинат» – 2003.

РАЗДЕЛ VIII
ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 371

Обоскалов Александр Георгиевич

Проректор по организационно-методической работе ГОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», oboskalov_ag@ipk.ru, Челябинск

Коптелов Алексей Викторович

Руководитель отдела координации деятельности муниципальных методических служб ГОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», koptelov_av@ipk74.ru, Челябинск

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ
МУНИЦИПАЛЬНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ СЛУЖБ
НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

Oboskalov Alexander Georgievich

Pro-rector of The Chelyabinsk Institute of Teacher's Retraining and Further Education, Candidate of Science in Pedagogy, oboskalov_ag@ipk74.ru, Chelyabinsk

Koptelov Alexey Viktorovich

The manager of a Municipal Authorities Coordination department of The Chelyabinsk Institute of Teacher's Retraining and Further Education, Candidate of Science in Pedagogy, koptelov_av@ipk74.ru, Chelyabinsk

**PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MUNICIPAL AUTHORITY
LEADERS BASED ON COMPETENCE APPROACH TO THEIR
FURTHER EDUCATION**

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» определяет приоритеты перспективного развития российского образования, целью которого является формирование принципиально новой системы непрерывного образования, предполагающей постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения. Причем ключевой характеристикой такого образования становится не только передача знаний и технологий, но и формирование творческих компетентностей, готовности к переобучению. Во многом это обуславливает инновационную деятельность образовательных учреждений и педагогов, которая требует не только эффективного представления результатов образовательной практики, но и педагогического обоснования целесообразности используемых моделей управления, обучения и воспитания.

Оказание методической поддержки работникам образования по внедрению инновационных подходов в практическую деятельность, прежде все-

го, является задачей руководителей муниципальных методических служб (ММС), что и определяет их возросшую роль в процессе модернизации образования.

Однако реальная практика показывает, что у руководителей муниципальных методических служб имеются затруднения в осуществлении своих изменившихся функций.

В этих условиях актуальной проблемой становится развитие профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб, от уровня которой зависит успешность происходящих изменений в образовательных системах на муниципальном уровне.

Большая советская энциклопедия трактует компетентность как некое подтвержденное право принадлежности к определенной профессиональной группе работников, признаваемое со стороны социальной системы в целом и представителями не только конкретной профессиональной группы, но и других социальных и профессиональных групп.

На сегодняшний день в психолого-педагогической науке нет единого мнения в трактовке понятия «профессиональная компетентность». Разные исследователи подходят с разных позиций к определению данного понятия. Большинство авторов (Т. Г. Браже, А. К. Маркова, С. Г. Молчанов, Э. М. Никитин, Н. В. Кузьмина, Я. Б. Санжиева и др.) рассматривают профессионально-педагогическую компетентность как сложное комплексное явление. Так, А. К. Маркова считает профессионально компетентным такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников.

При этом компетентность учителя определяется также соотношением в его реальном труде того, каковы его профессиональные знания и умения, с одной стороны, и профессиональные позиции, психологические качества – с другой [4, с. 8–9].

Н. В. Кузьмина понятие профессиональной компетентности связывает с определенной областью деятельности педагога. Она считает профессионально-педагогическую компетентность специальной способностью превращать свой предмет в средство формирования личности, способностью структурировать научные и практические знания. При этом выделяет следующие элементы профессионально-педагогической компетентности [3, с. 101–102]:

- специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у учащихся;
- социально-психологическая компетентность в области процессов общения;
- дифференцированно-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности учащихся;

– аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

Э. М. Никитин рассматривает понятие «компетентность» в тесной взаимосвязи с понятием «квалификация». Он определяет компетентность как интегральную профессионально-личностную характеристику, которая определяется готовностью и способностью выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами. В связи с этим, компетентность может служить показателем уровня квалификации. Педагогическую квалификацию Э. М. Никитин понимает как результат обучения в системе основного (базового) педагогического образования (среднего специального или высшего), либо переподготовки и считает константой, в рамках которой существуют и сохраняются профессиональные качества специалиста. При этом квалификация задается типом и уровнем исходного образования и подтверждается соответствующим документом [6, с. 67]. Развитие профессиональной компетентности понимается Э. М. Никитиным как личностно-гуманистическая ориентация; способность к системному видению педагогической реальности и системному действию в профессионально-педагогической ситуации; ориентации в предметной области; владение современными педагогическими технологиями, связанными с культурой коммуникации, взаимодействия с информацией и передачи учебной информации; способность к интеграции с отечественным, зарубежным, историческим, инновационным опытом; креативность в профессиональной сфере; наличие рефлексивной культуры.

Т. Г. Браже подходит к определению профессиональной компетентности работающих в системе «человек-человек», в частности учителей, как многофакторному анализируемому явлению. Автор подчеркивает, что профессиональная компетентность определяется не только профессиональными базовыми (научными знаниями и умениями), но и ценностными ориентациями специалиста, интегративными показателями его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе, к своей деятельности, к смежным областям знания), способностью к развитию своего творческого потенциала [1, с. 70–75]. Таким образом, Т. Г. Браже наряду с профессиональными качествами выделяет и личностный компонент профессиональной компетентности.

Я. Б. Санжиева, обобщив результаты теоретических и практических исследований различных ученых, в своей докторской диссертации дает следующее определение профессиональной компетентности – «это интегративное качество личности учителя, определяющее развитие потребностно-мотивационной, операционально-технической сторон личности педагога и его самосознания, обеспечивающее сознательное решение профессиональных задач в интересах ребенка, общества, государства и в соответствии с целями, стоящими перед современной школой; ее содержание открыто, динамично и определяется конкретно-историческим характером педагогической действительности». В качестве составляющих профессиональной компе-

тентности она, также как и С. Г. Молчанов, выделяет следующие элементы: профессиональную квалификацию, социально-профессиональный статус, профессионально-значимые личностные особенности. [8, с. 128–129]

С. Г. Молчанов оперирует понятием профессионально-педагогическая (-управленческая) компетентность. Мы согласны, что это понятие системное. Определяется же оно объемом компетенций, совокупность которых отражает социально-профессиональный статус и профессионально-педагогическую квалификацию, а также некие личностные индивидуальные особенности (способности), обеспечивающие возможность реализации определенной профессиональной деятельности. Профессионально-педагогическая квалификация выражается практической готовностью и теоретической подготовленностью педагога, либо управленца (другими словами, набором теоретических знаний и практических навыков и умений), а также продуктивностью профессионально-педагогической деятельности. Социально-профессиональный статус определяется через выявление статуса педагога в социальной системе (аспект, обращенный во вне) и образовательной системе (аспект, обращенный внутрь). Таким образом, измерение каждого составляющего элемента (компетенции) в своей совокупности выражает оценивание уровня профессионально-педагогической компетентности работника образования. Причем измерению подлежит не только качество, но и количество компетенций. [5, с. 84–85].

Проанализировав выше названные подходы к определению профессиональной компетентности как родовому понятию и определив рациональность и целесообразность каждого из этих подходов, мы делаем вывод, что содержание данного понятия обусловлено конкретно-историческим характером социальной и педагогической действительности; оно ситуативно, открыто для изменений и служит работникам образования ориентиром, помогающим более адекватно действовать в постоянно меняющейся ситуации. Кроме того, мы считаем, понятие профессиональной компетентности интегративно и практически все выше названные подходы сводятся к тому, что «понятие профессиональная компетентность выражает единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм» [7].

Необходимо отметить, что проанализированные выше подходы к профессиональной компетентности характеризуют в целом профессиональную компетентность специалиста независимо от выполнения профессиональных функций в системе образования. Рассматривая проблему развития профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб, прежде всего, необходимо определить специфические особенности их профессиональной деятельности.

Мы считаем, что руководитель муниципальной методической службы (далее ММС) – это особая определенная профессиональная группа работников, признаваемая социальным сообществом и выполняющая как общие управленческие функции, присущие всем руководителям в системе образо-

вания, так и абсолютно специфические, определяющиеся организационной структурой и функциональным назначением возглавляемой муниципальной методической службой.

К специфическим функциям руководителей ММС относятся координация инновационной деятельности в муниципальной образовательной системе, организация сетевого взаимодействия работников образования, осуществление экспертизы методических продуктов деятельности работников образования, организация диссеминации результатов инновационной деятельности и др. Следовательно, руководитель ММС должен обладать теоретическими знаниями и практическими умениями не только в области общей педагогической компетентности, но и в области общей теории управления, а также в вопросах управления методической работой на муниципальном уровне. Эти особенности характеризуют видовое отличие руководителей муниципальных методических служб от других руководителей в системе образования.

Таким образом, профессиональная компетентность руководителей муниципальных методических служб – это интегративная характеристика, которая определяется совокупностью личностных и профессиональных качеств, состоит из теоретических знаний, практических умений и навыков, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность по управлению методической работой в муниципальной образовательной системе.

Конкретизация понятия профессиональной компетентности любого специалиста независимо от сферы его профессиональной деятельности предполагает определение критериев профессиональной компетентности.

Поэтому, опираясь на традиционное толкование в педагогической науке понятия «критерий», под которым понимается признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо [2], ***мы выделяем следующие критерии профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб:***

- 1) «готовность к профессионально-личностному развитию, отношение к проявлению компетентности», который соответствует мотивационно-ценностному аспекту деятельности;
- 2) «владение знанием содержания компетентности» (когнитивный аспект);
- 3) «опыт проявления компетентности в профессиональной деятельности» (деятельностный аспект);
- 4) «самооценка процесса и результата проявления компетентности» (рефлексивный аспект).

Данные критерии ***профессиональной компетентности руководителей ММС с точки зрения компетентностного подхода*** позволяют объединить знаниевую (когнитивную), навыковую (деятельностную), личностную (мотивационно-ценностную) и результирующую (рефлексивную) составляющие деятельности в единое целое и тем самым подтвердить интегратив-

ную природу профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб.

На протяжении всей своей профессиональной деятельности у каждого работника образования существует возможность и необходимость постоянного изменения уровня своей профессиональной компетентности. Разным этапам профессионально-педагогического становления соответствует разный уровень профессиональной компетентности. Чем выше уровень профессиональной деятельности педагога, тем более высок уровень его профессиональной компетентности.

В философии под развитием понимается характеристика качественных изменений объектов, появление новых форм бытия, инноваций и нововведений и сопряженная с преобразованием их внутренних и внешних связей. Выражая, прежде всего, процессы изменений, развитие предполагает сохранение (системного) качества развивающихся объектов [9]. С точки зрения рассматриваемой нами проблемы большое значение имеет тезис, что при качественных изменениях, которые приводят к развитию, сохраняются системные качества развивающегося объекта, в нашем случае профессиональная компетентность руководителей муниципальных методических служб.

Развитие профессиональной компетентности любого специалиста основывается на диалектическом принципе «от простого к более сложному». Все исследователи, занимающиеся этой проблемой (В. И. Беспалько, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Н. В. Немова и др.), четко выделяют, иерархически структурируют и характеризуют уровни профессионального становления и его совершенствования, что свидетельствует о развитии профессиональной компетентности, осуществляющемся на каждом уровне профессионального становления. Кроме того, все исследователи акцентируют внимание на том, что все выделяемые ими уровни тесно взаимосвязаны, так как каждый из них является либо условием перехода на следующий уровень, либо результатом освоения предыдущего. Переход с уровня на уровень – это плавный, проходящий без скачков процесс, который характеризует развитие профессиональной компетентности, которое выражается в качественных изменениях.

Таким образом, развитие профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб можно определить как процесс позитивных изменений в личностных и профессиональных качествах, обеспечивающих направленность достижений в области управления методической работой на муниципальном уровне.

Развитие профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб, прежде всего, возможно и может быть наиболее полно реализовано в системе дополнительного профессионального образования. Причем проектирование модели развития профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб должно быть нацелено на выстраивание системы повышения квалификации руководителей ММС в период курсовой и межкурсовой подготовки, где

курсовая подготовка в учреждении дополнительного профессионального образования должна являться ориентировочной основой для проектирования системы повышения квалификации в межкурсовый период.

Поскольку развитие профессиональной компетентности осуществляется в системе дополнительного профессионального образования, и, прежде всего, через повышение квалификации, то при проектировании развития профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб необходимо учитывать принципы, характеризующие специфику содержательных и организационных аспектов системы повышения квалификации.

В качестве принципов, которые отражают особенность развития профессиональной компетентности руководителей ММС необходимо выделить следующие: гибкость и мобильность, вариативность образовательного процесса, актуализация результатов обучения, адресность.

Принцип гибкости и мобильности организации процесса развития профессиональной компетентности руководителей ММС определяется основными положениями теории непрерывного образования, и, прежде всего, ориентированностью образования на личность человека, удовлетворение образовательных запросов и познавательных потребностей на протяжении всей его жизни. Необходимость повышения квалификации обуславливается профессиональными потребностями личности, трудностями в практической деятельности и педагогическими проблемами, возникающими перед специалистом в связи с изменениями, происходящими в образовательной системе на различных уровнях – от федерального до уровня образовательного учреждения. Поэтому в современных условиях от системы повышения квалификации требуется быстрое реагирование на происходящие изменения в системе образования через корректировку содержания образования с учетом национально-региональных потребностей. Принцип гибкости и мобильности позволяет оперативно обеспечить слушателей повышения квалификации необходимыми теоретическими знаниями и способами практической деятельности, которые определяются нормативными требованиями, предъявляемыми к педагогическим и управленческим кадрам современной системой образования. Именно происходящие изменения в современной системе образования требуют от системы повышения квалификации гибкости и мобильности.

Еще один принцип обучения в системе повышения квалификации становится актуальным в современной образовательной ситуации, *это принцип вариативности образовательного процесса.* Он предполагает обучение слушателей в системе повышения квалификации по различным (вариативным) образовательным программам дополнительного профессионального образования с учетом категории работников образования, их уровня профессиональной компетентности, социально-профессионального статуса, индивидуально-личностных особенностей и потребностей и т. д. Также этот принцип позволяет повысить профессионально-педагогическую ком-

петентность слушателей через внедрение в образовательный процесс и организацию разнообразных форм обучения, включая очное (стационарное), очно-заочное, заочное, дистанционное обучение, подготовку тьютеров и организацию курсов повышения квалификации на базе муниципальных методических служб, экстернат, стажировку и др.

Значительную роль, на наш взгляд, в современной системе повышения квалификации играет *принцип актуализации результатов обучения*. Его значение заключается в своевременном, целесообразном и безотлагательном применении педагогом в своей профессиональной деятельности приобретенных новых теоретических знаний и освоенных практических способов (другими словами новых профессиональных компетенций) в результате эффективно и качественно организованного процесса повышения квалификации.

Принцип адресности – адресная методическая поддержка работника образования в межкурсовой период. Данный принцип, по нашему мнению, позволяет учитывать интересы и потребности конкретных профессиональных групп и конкретных работников образования, способствует на основе определения запроса педагога или педагогического коллектива на образовательные и методические услуги сформировать индивидуальную программу повышения профессиональной компетентности, а также определить наиболее приемлемые и эффективные формы получения образовательных услуг.

Подводя итог выше изложенному, необходимо отметить, что развитие профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб – это актуальная проблема развития современной системы российского образования, решение которой возможно в системе дополнительного профессионального образования. При реализации модели развития профессиональной компетентности руководителей ММС с учетом принципов, характеризующих содержательный и организационный аспекты системы повышения квалификации, осуществляется процесс позитивных изменений в личностных и профессиональных качествах руководителей ММС, которые обеспечивают достижения в области управления методической работой на муниципальном уровне.

Библиографический список

1. **Браже, Т. Г.** Из опыта развития общей культуры учителя [Текст] / Т. Г. Браже. // Педагогика.–1993. – №2. – С. 70–75.
2. **Коджаспирова, Г. М.** Словарь по педагогике (междисциплинарный) [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.; Ростов н/Д: МарТ, 2005. – 448 с.
3. **Кузьмина, Н. В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 255 с.
4. **Маркова, А. К.** Психология труда учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
5. **Молчанов, С. Г.** Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений [Текст] / С. Г. Молчанов. – Челябин. гос. ун-т Челябинск, 1998. – 255 с.

6. **Никитин, Э. М.** Федеральная система повышения квалификации работников образования (История становления, сравнительный опыт, современное состояние, прогнозирование развития) [Текст]: учебное пособие / Э. М. Никитин. – М., РИПКРО, 1995. – 194 с.

7. **Педагогика** [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2002. – 512 с.

8. **Санжиева, Я. Б.** Профессиональное развитие педагогов в условиях последипломного образования (на материале Иркутской области) [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук. / Я. Б. Санжиева – М., 2002. – 328 с.

9. **Философский** энциклопедический словарь [Текст] / [сост. А. Л. Грекулова и др.]; редкол.: С. С. Аверинцев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1989.

УДК 316.444.5-057.875;378;159.923

Мищенко Владимир Александрович

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии ГОУ ВПО «Югорский государственный университет», vam@ugrasu.ru, Ханты-Мансийск

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ
ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ НА ПРИМЕРЕ ХАНТЫ-
МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРА**

Mishchenko Vladimir Alexandrovich

Ph.D., Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, GOU VPO «Ugra State University», vam@ugrasu.ru, Khanty-Mansiysk

**PROFESSIONAL MOBILITY OF UNIVERSITIES GRADUATES
IN KHANTY-MANSIYSK AUTONOMOUS DISTRICT – UGRA**

Само понятие «профессиональной мобильности» возникло на Западе еще в первой половине XX в. и явилось отражением тех, в первую очередь, социально-экономических процессов, которые обусловили развитие сначала западной, а потом и всей мировой цивилизации за последнее столетие. В наши дни проблема профессиональной мобильности становится особенно актуальной как для неустойчивых, так и для быстро растущих экономик. В первом случае это связано с необходимостью поиска значительной частью активного населения любых форм новой работы. Во втором случае, профессиональная мобильность оказывается востребованной с появлением спроса на все новые престижные и хорошо оплачиваемые профессии и специальности, многие из которых требуют интегрированных знаний из различных областей науки.

Профессиональная мобильность – достаточно сложное и многоаспектное явление. Его содержание различными авторами трактуется по-разному в зависимости от тех элементов этого феномена, на которые они обращают особое внимание. С позиций психологии, профессиональная мобильность, прежде всего, – это способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности [1, с. 1]. В свою очередь, с позиций социологии профессиональная мобильность может рассматриваться как смена позиций, обусловленная внешними обстоятельствами (такими как отсутствие рабочих мест, низкая заработная плата, бытовая неустроенность и т. д.) В данном случае мобильность продиктована необходимостью адаптироваться к реальным жизненным ситуациям [2, с. 10].

В наиболее общем виде профессиональную мобильность можно рассматривать как качество человека, отражающее его способности и готовность к смене профессии, качество, обусловленное личными способностями, внешними условиями жизни, и его социализацией, включая и направленную профессиональную и психологическую подготовку, полученную в различных образовательных структурах.

Подобное определение позволяет рассматривать профессиональную мобильность как интегративное качество личности, объединяющее в себе:

– сформированную внутреннюю потребность в профессиональной мобильности. Она включает в себя стремление к эффективному карьерному росту на основе полученных в вузе знаний из различных областей науки и полноценную профориентацию студентов и выпускников (мотивационный компонент);

– способности и когнитивную основу профессиональной мобильности. Это качество непосредственно связано с умением выпускников самостоятельно овладевать различными видами профессиональных знаний. Весьма полезным для формирования профессиональной мобильности может оказаться и знакомство с некоторыми основами психологии, полученное как в процессе обучения, так и путем личного социального опыта (когнитивно-компетентностный компонент);

– самоосознание личностью потенциала своей профессиональной мобильности, сформированное на основе рефлексии готовности к профессиональной мобильности. Необходимо отметить, что это качество тесно связано с предыдущим.

Каждая из этих составляющих профессиональной мобильности включает в себя подструктуры, связанные с выработкой различных личностных качеств, развитие которых и приводит в конечном итоге к её целостному формированию. Так в основе формирования потребности в профессиональной мобильности лежат: развитие мотивации самообразования, развитие мотивации достижения, формирование установки на самоактуализацию, установки на оптимистическое восприятие действительности, смены специальности или, даже, профессии. Способности к профессиональной мо-

бильности включают в себя развитые когнитивные способности, креативность, дивергентность, критичность мышления. Когнитивная основа профессиональной мобильности складывается из общеобразовательных знаний, профессиональных знаний, ключевых квалификаций и компетенций, способности к быстрому переносу знаний [1; 3].

Некоторые авторы полагают, что одним из важнейших факторов в сфере формирования профессиональной мобильности студентов является необходимость эффективной работы по их профессиональной ориентации. В процессе профориентации студенты получают как основные сведения о приобретении необходимых для занятия той или иной профессиональной деятельностью знаний, так и особые психологические требования к подобной профессии. Таким образом, они могут сделать выводы о личной пригодности к профессиональным требованиям в различных областях человеческой деятельности и выбрать для себя наиболее подходящие профессии, как правило, не одну, а несколько.

Н. М. Зверева [3] видит основной путь к ускорению становления профессиональной мобильности студентов различных вузов в изменении их учебных программ. Автором предлагается включение в учебные планы, как новых фундаментальных предметов, так и курсов по дополнительным специальностям. Кроме того, автор указывает на важность самостоятельной творческой работы студентов и усиления значения их практик в конкретных организациях и предприятия.

В свою очередь, В. И. Шаповалов [4] наряду с использованием уже упоминавшихся профессиональной ориентации и углубления межпредметных связей в процессе обучения, считает необходимым обратить внимание на психолого-педагогическую подготовку учащихся к их будущей профессиональной деятельности. Подобная подготовка, называемая автором психолого-педагогической поддержкой, связана с групповой и индивидуальной работой преподавателей со студентами, направленной на формирование у них не только профессиональных знаний и умений, но и социально-значимых психологических качеств, необходимых для будущей успешной работы.

Подобные подходы к изучению профессиональной мобильности выпускников учреждений профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры нашли подтверждение в результатах научно-исследовательского проекта «Проведение исследований и разработка предложений по повышению профессиональной мобильности на рынке труда», проведенного в регионе в декабре 2007 г. [5]. Опрос проводился на базе следующих высших учебных заведений: Нижневартовский государственный гуманитарный университет, Сургутский государственный педагогический университет, Сургутский государственный университет, Ханты-Мансийская государственная медицинская академия, Югорский государственный университет.

Одной из задач этого исследования являлось определение готовности студентов и молодых специалистов к смене своей профессии и уровню их профессиональной подготовки в целом.

Обработка статистических данных, полученных в процессе опросов студентов, молодых специалистов, преподавателей и работодателей дала достаточно интересные результаты. Они приведены в следующих таблицах 1–3.

Таблица 1 – Ответы респондентов на вопрос «Что, на Ваш взгляд необходимо предпринять для модернизации системы профессионального обучения?»

	Категории опрошенных			
	Преподаватели	Учащиеся	Работодатели	Работающие
Усилить связь обучения с практической деятельностью	27,2	24,1	29,7	32,4
Ориентировать обучение на развитие аналитических навыков	15,0	11,9	14,5	10,5
Глубже знакомить с современными технологиями, применяемыми в Вашей профессии	24,3	27,7	23,3	25,5
Улучшить учебно-методическую оснащенность обучения (в том числе на электронных носителях)	17,2	16,0	13,4	14,2
Расширить применение компьютерных технологий в учебном процессе	14,8	14,4	10,5	13,8
Другое	0,4	0,8	4,1	1,1
Затрудняюсь ответить	1,1	5,1	4,7	2,5
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

Результаты опроса показывают, что все категории респондентов очень большое внимание уделяют связи обучения с реальной профессиональной деятельностью, что может осуществляться различными способами и относится к компетентностной компоненте профессиональной мобильности описанной выше. Не вызывает сомнения, что подобная тесная связь, в том числе, способствует формированию профессиональной мобильности за счет знакомства студентов с условиями производства, в котором участвуют представители разных профессий. Учащиеся могут предварительно «подобрать» себе специальности или, даже, профессии, наиболее их уст-

раивающие. Высокое значение мотивационной и рефлексивно-оценочной компонент можно отследить, глядя на ответы всех респондентов по поводу углубленного знакомства с современными технологиями, применяемыми в профессии.

Обратимся теперь к оценке содержания профессионального образования и качеству обучения в контексте формирования профессиональной компетентности и профессиональной мобильности с позиций современного преподавателя, так как это наиболее объективный эксперт во данным вопросам, (табл. 2, табл. 3).

Таблица 2 – Ответы преподавателей на вопрос «Как Вы считаете, разработан ли в Вашем учебном заведении для подготовки специалиста, способного к профессиональной мобильности, концептуальные основы и методический материал?»

	Концептуальные основы	Методический материал
В полной мере разработан	33,0	30,5
Частично разработан	52,4	52,5
Совсем не разработан	5,6	4,5
Затрудняюсь ответить	9,0	12,6
Итого	100,0	100,0

Большинство преподавателей считает, что концептуальные основы и методический материал для подготовки специалиста, способного к профессиональной мобильности, разработаны «частично» (соответственно 52,4% и 52,5%). Однако около трети преподавателей утверждают, что все разработано «в полной мере».

Таблица 3 – Ответы преподавателей на вопрос «Как Вы считаете, в какой мере программа, по которой обучаются студенты, соответствует содержанию их профессиональной деятельности?»

	Преподаватели
Полностью соответствует	21,4
Скорее соответствует	62,4
Скорее не соответствует	9,8
Затрудняюсь ответить	6,4
Итого	100,0

Результаты опроса свидетельствуют, что, по мнению самих молодых специалистов, учебные заведения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры формируют выпускников, которые не в полной мере готовы к профессиональной деятельности. Необходимо отметить, что общий уровень развития и личностные качества для работодателя важнее глубины и актуальности знаний по специальности. Таким образом, можно сделать вывод, что и работодатели заинтересованы в подготовке специалистов, способных гибко реагировать на меняющиеся условия труда и обладающих высокой профессиональной и, особенно, внутривидовой, мобильностью.

Библиографический список

1. **Зверева, Н. М.** Подготовка выпускника к социальной и профессиональной мобильности [Текст] / Н. М. Зверева [и др.] // Высшее образование в России. – 2006. – № 6. – С. 89–93.
2. **Неделько, Е. Г.** Формирование мотивационной готовности к профессиональной мобильности у студентов вуза [Текст]: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / Е. Г. Неделько. – Магнитогорск, 2007.
3. **Нужнова, С. В.** Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе [Электронный ресурс] / С. В. Нужнова // Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе : тез. [конф.]. Секция 4. Проблемы подготовки специалистов / Троицкий фил. Челябинского гос. ун-та. – Режим доступа: <http://www.rusnauka.com/Pedagog/185.html>. – Загл. с экрана.
4. **Проведение** исследования и разработка предложений по повышению профессиональной мобильности на рынке труда [Текст]: отчет по научно-исследовательскому проекту. – Ханты-Мансийск, 2007. – 101 с.
5. **Шаповалов, В. И.** Конкурентоспособность специалиста [Текст] / В. И. Шаповалов // Высшая школа в России. – 2005. – № 10. – С. 96–100.

УДК 373.3

Скрипова Надежда Евгеньевна

Заслуженный учитель РФ, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой начального образования, государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», Челябинск

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ДЕЙСТВУЮЩАЯ СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Skripova Nadezhda Evgenyevna

Distinguished Teacher of the Russian Federation, Ph.D., head of the department of primary education, state educational institution of additional vocational education «Chelyabinsk Institute of retraining and training of education workers, Chelyabinsk

THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF THE INITIAL GENERAL EDUCATION AND OPERATING SYSTEM OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL

В чём состоит проблема при введении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО) для нас – системы повышения квалификации? Нас ждёт очень непростая работа, связанная с переходом учителя начальной школы из значи-

236

ево́й парадигмы, в которой он пока продолжает пребывать, в деятельностьную. Это очень значимая профессионально-ментальная составляющая, с которой нам предстоит работать. Мы считаем, что учреждения дополнительного профессионально-педагогического образования обладают сегодня широкими возможностями для педагогической поддержки учителя в переходе на ФГОС.

ФГОС – это обширный комплекс ведомственных материалов и документов, которые конкретизируют, дополняют, регламентируют, создают его правовую основу и должны обеспечить его введение. Мы убеждены, что введение ФГОС НОО не может осуществляться только на основе знакомства с этим комплексом документов. Педагоги должны быть адаптированы к новым структурным, содержательным и технологическим его компонентам, совершить новый шаг в своем профессиональном развитии и понимании его революционности. Мы считаем, что, по сути дела, должен произойти процесс принятия и нахождения себя в новом поле профессиональной деятельности, заданном параметрами ФГОС. Апробация материалов и документов, обеспечивающих ФГОС начального общего образования, которая проходила в Челябинской области в 2008 г., строилась таким образом, чтобы эксперты (педагоги, методисты, руководители органов управления образованием) смогли не только познакомиться с содержанием стандарта, но также использовать его технологические компоненты (способы формирования универсальных учебных действий, систему оценивания планируемых результатов образования) в процессе реально текущей деятельности. Тем самым был задан деятельностный характер содержательного и технологического освоения ФГОС в процессе апробации, что соответствует методологической сущности стандарта и способствует профессиональному и личностному развитию участников апробации.

Анализ результатов, полученных в ходе апробации материалов и документов ФГОС начального общего образования в Челябинской области, позволил определить их в качестве организационных, содержательных и интегрированных механизмов, которые могут быть использованы в процессе подготовки педагогических работников к работе по стандартам второго поколения. При этом необходимо отметить, что активное участие учителей начальных классов области в апробации позволило нам выявить «проблемные зоны»; определить уровень их готовности к введению ФГОС в начальное общее образование.

В плане подготовки к введению стандарта второго поколения разработана и утверждена программа повышения квалификации учителей начальных классов, отражающая требования ФГОС начального общего образования «Совершенствование профессиональной компетентности учителей начальных классов в условиях вариативных образовательных программ (на основе положений ФГОС)» (72 ч.).

В основу разработки данной программы положены следующие принципы:

– эффективный переход на ФГОС определяется тем, насколько хорошо у учителей начальных классов будут систематизированы теоретические

представления о сущности стандарта, требований к новым образовательным результатам, а также сформированы целесообразные способы педагогической деятельности в условиях его реализации;

– слушатели курсов повышения квалификации являются уже состоявшимися специалистами, имеющими опыт педагогической деятельности, поэтому при проектировании форм и методов повышения квалификации учителей мы опирались на принципы андрагогики, когда сам учитель-слушатель становится субъектом повышения квалификации;

– повышение квалификации учителей должно осуществляться в различных формах в зависимости от условий непрерывного профессионального образования слушателей и проявляющегося уровня их готовности к работе по стандарту второго поколения (различные формы повышения квалификации: краткосрочные курсы повышения квалификации; модульные курсы с использованием модульно-накопительной системы; модульные курсы с использованием дистанционных технологий; организация самостоятельной деятельности в межкурсовой период, реализация образовательной траектории).

Цель программы:

– обеспечивать подготовку как тьюторов муниципальных органов управления образованием для обучения и сопровождения учителей начальных классов к реализации ФГОС, так и учителей начальных классов;

– ориентировать их на ценностные установки, цели и задачи, определенные ФГОС начального общего образования;

– содействовать в выстраивании перспектив педагогической деятельности в ситуации современных требований к новым образовательным результатам в условиях реализации системно-деятельностного подхода.

Программа направлена на решение задач:

– принятие педагогами идеологии ФГОС начального общего образования и концептуальных подходов к его построению, а также освоение учителями структуры и содержания основных документов ФГОС, системы основных, ведущих и дополняющих их документов;

– подготовка учителей начальной общеобразовательной школы к осуществлению выбора технологий, методов и приемов педагогической деятельности, направленных на формирование у учащихся новых образовательных компетенций;

– совершенствование способов педагогической деятельности по организации и проведению учебных занятий, внеучебной работы в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования;

– коррекция представлений педагогов о решении проблем когнитивного и личностного развития ребенка, в том числе, разработки содержания образования, отбора эффективных инновационных форм и методов образовательной деятельности, ориентированной на развитие интеллектуально-творческого и социально-психологического потенциала личности ребенка;

– освоение учителями начальной общеобразовательной школы новой системы требований к оценке итогов образовательной деятельности.

Структура образовательной программы.

В структурном плане образовательная программа включает следующие содержательные разделы:

- социально-педагогические и нормативные основания ФГОС начального общего образования;
- научно-методическое обоснование построения ФГОС стандарта начального общего образования.
- содержательные и процессуальные аспекты профессиональной деятельности при переходе на ФГОС начального общего образования;
- практическая работа учителя начальных классов в условиях перехода на ФГОС начального общего образования.

В первом разделе – Социально-педагогические и нормативные основания ФГОС начального общего образования – раскрывается сущность ФГОС как социально-педагогического феномена. Рассматривается правовая конструкция и основания ФГОС. Предполагается сформировать у слушателей чёткое представление о назначении и функциях стандарта второго поколения.

Во втором разделе – Научно-методическое обоснование построения ФГОС начального общего образования – анализируется роль системно-деятельностного подхода к построению ФГОС. В этом разделе уделено особое внимание образовательным компетенциям, воплощающим личностный и социальный смысл образования. Ключевое место отведено рассмотрению инновационности стандарта как системы трёх требований.

Третий раздел – Содержательные и процессуальные аспекты профессиональной деятельности – посвящён организации усвоения дидактического и методического обеспечения начального образования в рамках ФГОС второго поколения. Осуществляется знакомство слушателей с организацией мониторинга образовательных достижений младших школьников. Уделяется внимание определению технологий, методов и приёмов педагогической деятельности, направленных на формирование образовательных компетенций учащихся в рамках рассмотрения стандарта как системы требований к структуре образовательных программ, результатам их освоения учащимися и условиям получения начального общего образования.

В четвертом разделе – Практическая работа учителя начальных классов в условиях перехода на ФГОС начального общего образования – определяется спектр деятельности учителя начальной общеобразовательной школы при подготовке и проведению учебной и внеучебной деятельности в условиях введения ФГОС; уделяется внимание разработке собственных проектов, программ. Предполагается сформировать у слушателей умения самостоятельно проектировать свою педагогическую деятельность в контексте перехода на стандарт второго поколения в условиях курсовой и межкурсовой подготовки. Фактически педагоги занимаются проектированием рабочих программ учебных курсов, дисциплин, а также элементов учебного процесса, что позволяет говорить об организации их собственной деятельности, направленной на определение педагогических задач, отбор учебно-

го материала, способов организации учебных ситуаций, прогнозирование новых образовательных результатов, возможных действий обучающихся. В своей работе учителя учитывают и возрастные особенности, и специфику учебных предметов.

Педагоги также уделяют внимание проектированию внеучебной деятельности младших школьников. В основе работы педагогов лежат материалы, предложенные в пакете документов ФГОС, а также разработанные в процессе апробации; на практических занятиях активно используются разработанные протоколы затруднений, подготовленные для учителей, проводящих комплексные задания на определение сформированности универсальных учебных действий.

Контроль освоения программы слушателями и итоговая аттестация – состоит из текущей и итоговой аттестации. Формой текущей аттестации является защита практико-ориентированного проекта, который учитывает реальные потребности слушателей и содействует развитию их профессиональной компетентности.

В качестве итоговой аттестации предлагается междисциплинарный экзамен, включающий тестовые задания по всем разделам образовательной программы. Междисциплинарный экзамен можно проводить с помощью системы «Вердикт» (устанавливается с интерактивным оборудованием), что позволяет самим слушателям оперативно оценить уровень освоения конкретного раздела программы. Учитывая, что главным педагогическим требованием к контрольно-оценочной деятельности на современном этапе является то, что контроль должен быть мотивирующим и диагностирующим, а оценка – рефлексивной и прогностической, используется самопроверка тестовых заданий и самооценка слушателями их выполнения. Это позволяет оперативно оценить уровень освоения слушателями конкретного раздела программы, с одной стороны, и, с другой стороны, самим слушателям своевременно сориентироваться в содержании материала, определив для себя направления работы в межкурсовый период.

Кафедра начального образования использует и такую форму как реализация совместных научно-прикладных проектов с образовательными учреждениями области.

При построении модели взаимодействия по реализации совместных научно-прикладных проектов учитываются:

1. *Деятельностный подход*, в качестве методологического ориентира он способствует определению задач, приемов, способов и видов деятельности, влияющих на результативность введения ФГОС. Деятельностный подход представляет стратегию, согласно которой в условиях организации и проведения введения ФГОС учитываются характерные особенности деятельности ее участников и их сопровождение.

2. *Уровневый подход*, заданный изначально как организационное условие введения ФГОС, способствует определению групп участников введения ФГОС, спецификации целей, форм обучения и организации работы с материалами и документами ФГОС, градации запланированных результатов.

3. *Технология сопровождения как управленческая технология организации* взаимодействия кафедры начального образования (как основного исполнителя) с образовательными учреждениями обеспечивает условия развития мотивации, принятия решений для оптимизации процесса введения ФГОС, достижения высоких результатов. В данном контексте сопровождающий и сопровождаемый осуществляют совместную деятельность, согласовывая и корректируя ее, что является принципиально важным для успешной организации введения ФГОС.

Организация деятельности является практикоориентированной, так как для образовательного учреждения на сегодняшний день значимо определение степени своего участия в реализации стандартов второго поколения. В плане мероприятий по реализации совместных научно-прикладных проектов кафедры начального образования и образовательных учреждений области следующие мероприятия:

- формирование творческой группы по разработке программы введения ФГОС и органов управления по реализации программы введения ФГОС начального общего образования;

- определение изменений в существующей образовательной системе начальной ступени образовательного учреждения, необходимых для приведения ее в соответствие с требованиями ФГОС начального общего образования;

- разработка проекта модернизированной образовательной системы начальной ступени образовательного учреждения;

- реализация запланированных изменений в образовательной системе начальной ступени образовательного учреждения;

- разработка проекта образовательной программы образовательного учреждения (правда, в тексте проекта приказа Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» предлагается термин «основная образовательная программа»);

- разработка проекта рабочих программ учебных курсов, дисциплин начальной ступени образовательного учреждения.

Одним словом, определяется алгоритм деятельности образовательного учреждения в условиях введения ФГОС начального общего образования с кейсом проектов локальных актов образовательного учреждения (проекты программы введения ФГОС начального общего образования образовательного учреждения, модернизированной образовательной системы начальной ступени образовательного учреждения, образовательной программы образовательного учреждения, рабочих программ учебных курсов, дисциплин). Данные образовательные учреждения будут выступать как базовые (опорные) при введении ФГОС начального общего образования в региональной системе образования.

Библиографический список

1. **Концепция** федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект [Текст]/ Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. М. : Просвещение, 2008. – 39 с.
2. **Планируемые** результаты начального общего образования [Текст]/Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова и др.; под ред. Г. С. Ковалёвой, О. Б. Логиновой. – М. : Просвещение, 2009. – 120 с.
3. **Федеральный** государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
4. **Фундаментальное** ядро содержания общего образования: проект [Текст] / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009. – 48 с.

УДК 378

Гамзаева Мадина Вагидовна

Старший преподаватель кафедры педагогики и технологий профессионального образования Дагестанского государственного педагогического университета, соискатель, madonna22@rambler.ru, Махачкала

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО САМОМЕНЕДЖМЕНТА

Gamzaeva Madina Vagidovna

Senior lecturer of the Department of Pedagogy and Technology Vocational Education Dagestan State Pedagogy University, Applicant, madonna22@rambler.ru, Mahachkala

THE ESSENCE AND CONTENT OF TEACHING SELF- MANAGEMENT

В теории управления особое место занимает проблема менеджмента образовательного учреждения. Эти требования определяются через профессионально значимые качества, под которыми мы подразумеваем профессиональные компетенции субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. Ответ на вопрос о профессиональных компетенциях, которыми должен обладать менеджер образовательного учреждения, претерпел существенную эволюцию в ходе развития управленческой теории (Ф. Тейлор, А. Файоль, Л. И. Уманский и др.) [10, с. 78]. Менеджмент педагогическим учреждением или педагогический менеджмент начинает отстаивать свои позиции в педагогической науке и практике деятельности образовательных учреждений. Самоменеджмент педагога - это использование испытанных методов работы в повседневной педагогической практике для того, чтобы оптимально и со смыслом орга-

низовать своё время. Организаторские способности являются профессионально важными для педагога. При этом следует помнить, что постоянно организуя других, он, прежде всего, должен уметь правильно организовать самого себя [1, с. 23].

Актуальность изучения проблемы педагогический самоменеджмент руководителя педагогическим учреждением определяется еще и тем, что многие специалисты, взаимодействуя с субъектами своей профессиональной деятельности – школьниками, их родителями, коллегами и руководителями образовательного учреждения, проявляют недостаточную организованность, обязательность, не всегда рационально используют рабочее время.

Рассматривая педагогическое управление М. П. Сибирская Т. И. Шамова и др. [5, с. 87] и учитывая мировой опыт менеджмента, обобщенный в работах М. Вудкока и Д. Фрэнсиса педагогический самоменеджмент, менеджмент предполагает обеспечение достижения целей с ориентацией на конечный результат посредством эффективного использования творческого потенциала руководства, всего педагогического коллектива, а также детей. Представляется, что адаптацию педагогического менеджмента в образовательных учреждениях следует осуществлять при одновременном изучении и углублении собственного опыта деятельности через сравнительный анализ, взаимное обогащение и с учетом особенностей функционирования, особенностей контингента. Необходимость использования менеджмента в педагогике связана и с тем, что до последнего времени в большинстве научно-педагогических работ вся система управления рассматривалась в направлении создания совокупности условий, позволяющих обеспечить успешное развитие образовательного учреждения и включающая обеспечение преемственности и перспективности развития на основе научного прогноза, оперативного и долгосрочного планирования; обеспечение научно-методической, материально-технической, финансово-экономической базы; наличие оптимальной системы стимулирования, развитие самостоятельности и инициативности в коллективе; рациональная организация деятельности сотрудников и детей; эффективное взаимодействие образовательных и научных учреждений.

Такие же положения зафиксированы в директивных и инструктивных документах, касающихся деятельности учреждений системы образования. Однако перечисленные компоненты управления обезличены, не учитывают главного: значимости человека в успешности управления. В то же время невозможно отрицать, что руководство любой организацией достигает своих целей через людей. Оказывая на них необходимое влияние, менеджер образовательного учреждения добивается от педагогов нужного поведения и результатов труда и при оценке работы учреждения, конечно, имеется в виду не неодушевленная организация, а деятельность конкретных людей. Поэтому игнорирование человеческой индивидуальности в педагогическом менеджменте (образовательным учреждением, обучением) неправомерно, так как не приведет к успеху. В то же время наличие достаточной матери-

альной базы и ее самое современное оснащение не дадут такого результата, как этого можно пожелать, рассчитывая на творчество людей. Сущность человекоцентристского подхода сводится к реализации таких требований: проявлять уважение к сотрудникам, оказывать им доверие, обеспечивать успех в их деятельности (чело­векоцентристский подход). Чело­векоцентристский подход существенно корректирует цели и задачи управления. Стер­жнем управленческой деятельности становится продуктивное использование творческого потенциала людей [2, с. 99]. В связи с этим реализация педагогического менеджмента требует разработки новой стратегии деятельности, базирующейся на следующих принципах: повышение качества принимаемых решений за счет создания творческих групп и привлечения исполнителей к принятию решений; развитие у сотрудников чувства ответственности и сопричастности за счет делегирования полномочий по вертикали и горизонтали; улучшение микроклимата в образовательном учреждении за счет предоставления сотрудникам всей релевантной информации и условий для большего общения; своевременная оценка труда педагогов и всего коллектива сотрудников, поддержка их творческих идей и инноваций.

Главное в этих принципах – не простое их декларирование, а практическая реализация, которая должна быть специально организована, заложена в конкретные методы работы руководства. Следует отметить, что у многих опытных руководителей и управленцев “от бога” данные принципы уже давно являются нормой. Отечественная наука и практика управления еще в трудах А. К. Гастева и П. М. Керженцева давали рекомендации по созданию атмосферы уважения и доверия (делегирования полномочий). По сути – это исходные положения человекоцентристского подхода, однако они не были достаточно развиты и дополнены положением о необходимости обеспечения успеха в деятельности каждого человека. Исторически в основу человекоцентристского подхода положены исследования зарубежных психологов и социологов, приведшие к таким выводам: людям нравится ощущать собственную значимость; как только на человека обращают внимание, интересуются его возможностями и результатами, он, даже при объективно худших условиях, добивается большей производительности.

Данная концепция была дополнена теорией, доказывающей, что даже средний человек богат различными идеями, что люди стремятся к результатам и мобилизуют свою внутреннюю энергию в том случае, когда они заинтересованы в своих целях, когда при правильном руководстве они ищут для себя ответственность. Радость успеха и признания значимыми для личности людьми оказывают более действенное влияние на готовность трудиться, чем рост зарплаты и материальное поощрение. Действительно, исследования показывают, что на качественный труд человека, наряду с материальными стимулами, оказывают влияние психосоциальные факторы и удовлетворенность социальных потребностей [7, с. 71]. К психосоциальным факторам, в частности, относятся сплоченность коллектива, взаимоотношения с руководством, удовлетворенность трудом. «Вес» этих факторов связан с

наличием у личности группы приобретенных социальных потребностей, определяемых причастностью к общему делу и привязанностью к коллективу. Они выражают потребности руководителя, педагогов и всех сотрудников дошкольного учреждения в понимании их другими людьми, общении с ними, оказании поддержки, выражения привязанности, участия и необходимого сочувствия, взаимодействия с коллегами. Социальные потребности развиваются и преобразуются в потребности чувствовать уважение со стороны значимых других, в признании ими личных достоинств человека, в самоуважении. Их максимумом является потребность в самовыражении потенциальных возможностей, которые могут все более и более раскрываться с развитием человека и, возможно, никогда не будут удовлетворены полностью. Саморазвитие личности – это и есть раскрытие ее потенциальных возможностей. Поэтому удовлетворение потребностей этой социальной группы позволяет человеку чувствовать личный успех в деятельности.

В школе как образовательном учреждении условно можно выделить два уровня менеджмента: руководитель – коллектив педагогов и сотрудников; педагог – ученики. Целью первого уровня менеджмента является обеспечение продуктивной деятельности сотрудников через развитие, саморазвитие их творческого потенциала. Целью второго уровня правомерно считать осуществление оптимального управления образовательным процессом при максимальном раскрытии и развитии возможностей и способностей каждого ребенка. [9, с. 45]. Принимая во внимание главное в менеджменте – человекоцентристский подход – успех в управлении коллективом и в образовательном процессе будет достигнут за счет приобщения каждого к целям деятельности дошкольного учреждения, создания атмосферы уважения и доверия, обеспечения успеха в деятельности. При этом следует отметить, что менеджмент рассматривает успех именно с позиции удовлетворения у сотрудников и детей потребностей высшего уровня: в уважении значимыми для личности людьми (руководство учреждения, педагоги и т. д.), в самовыражении через достижения результатов. Потребность в ощущении успеха через признание окружающими является, как утверждает научными основами менеджмента, гораздо большим стимулом, чем материальное вознаграждение.

Два основных уровня педагогического менеджмента дают основание выделить подуровни, обусловленные структурой дошкольного учреждения и взаимодействием педагогов и детей. Взяв за основу требования человекоцентристского подхода, условия качественного труда человека и конкретные технологии, можно выработать систему управления на каждом уровне (управление дошкольным учреждением, управление образовательной деятельностью) и подуровней (управление методической работой, коммерческой деятельностью и т. д.). «Наряду с человекоцентристским подходом представляется целесообразным использовать в управлении законы кибернетики, что потребует целенаправленной организации постоянного контроля за ходом выполнения решений, его непрерывной коррекции в случае

отклонения от требуемых результатов. Это позволит исключить запаздывающую деятельность, когда работа становится полностью направленной на исправление недостатков» [7, с. 23].

Таким образом, педагогический самоменеджмент ставит своей целью такое управление образовательным учреждением и процессом обучения, сущностью которого являются человекоцентристский подход и ориентация на конечную цель с непрерывным контролем и корректировкой деятельности. Обеспечение управления образовательным процессом – не что иное, как реализация менеджмента второго уровня. Поэтому здесь также необходимо применение принципов человекоцентристского подхода в сочетании с положениями кибернетики об организации обратной связи. При этом менеджером является педагог, работающий с детьми. Положения человекоцентристского подхода, предполагающие создание атмосферы уважительного отношения к личности, проявление доверия к человеку, обеспечение успеха в деятельности каждого требуют планомерной их реализации в процессе совместной деятельности педагога и детей. Требование уважения предполагает умение и готовность менеджера оказывать всемерную помощь и содействие в развитии способностей воспитанников и устранении недостатков, мешающих их развитию; принимать живое участие в проблемах и трудностях детей; внимательно, заинтересованно относиться к их мнению; формировать у детей чувство уверенности в достижении результатов, в успехе. Чтобы деятельность и общение были конструктивны, необходима опора на индивидуальные особенности личности и выявление исходного уровня подготовленности, с учетом которых и выбираются методы психолого-педагогического воздействия, конкретные приемы развития, обучения и воспитания. Следующим важным фактором эффективного построения образовательного процесса является доверие педагога к ученикам. Доверие раскрепощает и воодушевляет человека, дает ему силы и уверенность, развивает инициативу и самостоятельность, создает комфортную психологическую обстановку, атмосферу творчества. Оказание доверия, с позиции человекоцентристского подхода, заключается в создании обстановки сотрудничества, раскрепощения в деятельности, творчества и самостоятельности. Если для первого уровня менеджмента это сводится к распределению многочисленных задач деятельности дошкольного учреждения среди сотрудников, то для второго уровня менеджмента – это максимальное привлечение дошкольников к проявлениям самостоятельности, предоставление им возможности самим решать определенный круг проблем, что позволяет активизировать их и добиться большей результативности. Поскольку успех в менеджменте понимается как реализованная цель, а любой воспитанник, конечно, стремится к успеху и хочет быть признанным как педагогом, так и сверстниками, важным становится создание атмосферы успеха, пусть даже через несложные действия, которые окрыляют и стимулируют на дальнейшее достижение результатов. Более того, успех и уважительное отношение сплачивает коллектив, а поражение, как правило, порождает конфликты и поиск виновных.

Выявление существенных сторон и особенностей педагогического менеджмента школы как объекта управления дает основу для проектирования содержания педагогического менеджмента и обеспечения целенаправленной деятельности по развитию и мобилизации ее ресурсов для достижения целей.

Исследователь Л. В. Горюнова [3, с. 33] с учетом всех аспектов понимания менеджмента и опираясь на индивидуально-личностный подход, дает следующее определение понятию «педагогический менеджмент»: «Педагогический менеджмент – это управленческая деятельность учителя, осуществляемая в классе и направленная на достижение целей развития личности ребенка, готового к жизни в новых социально-педагогических условиях». Соглашаясь с автором в основном при определении понятия «педагогический менеджмент», мы хотели бы несколько уточнить и конкретизировать его. Во-первых, необходимо уточнить, с какими процессами в классе связана «управленческая деятельность». И, во-вторых, почему готового к жизни в «социально-педагогических условиях», а не просто в новых социальных условиях. Предлагаемая корректировка понятия педагогического менеджмента, данного Л. В. Горюновой, с нашей точки зрения, могла бы быть более полной, несколько более конкретной и профессионально-значимой. На наш взгляд, педагогический менеджмент – это вид управленческой деятельности педагогов образовательного учреждения, направленный на организацию учебного процесса и формирование учебно-познавательной деятельности учащихся, обеспечивающий достижение целей развития личности, готовой к жизни в новых социальных условиях.

Таким образом, педагогический самоменеджмент - это самоорганизация, умение управлять собой, руководить процессом управления в самом широком смысле слова – во времени, в пространстве, общении, образовательной сфере. Руководитель должен так уметь организовать свой труд, чтобы эффективность была максимальной. Овладеть данной наукой будущему управленцу не просто, и молодому руководителю надо начинать с самообразования, причем мало только приобретать знания, нужна ещё и практическая реализация.

Библиографический список

1. **Андреев, В. М.** Самоменеджмент руководителя. [Текст]/ В. М. Андреев, Э. Е. Старобинский. – Томск, 2000. – 211 с.
2. **Введенский, В. Н.** Моделирование профессиональной компетенции педагога [Текст]/ В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51 – 55.
3. **Горюнова, Л. В.** Индивидуально-личностный подход пониманию менеджмента. [Текст]/ Л. В. Горюнова, – М., 2010. – С. 85
4. **Зеер, Э. Ф.** Личностно-ориентированное профессиональное образование [Текст]/ Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2008. – 170 с.
5. **Сибирская, М. П.** Педагогическое управление и самоуправление. [Текст]/ М. П. Сибирская, Т. И. Шамова. – Витебск. – 2000. – 266 с.

6. **Квартальнов, В. А.** Становление системы менеджмента. [Текст]/В. А. Квартальнов. – М.: РИБ, 2007. – 196 с.
7. **Лапаева, В. В.** Российская философия права в контексте западной философско–правовой традиции [Текст]/ В. В. Лапаева // Вопросы философии. – 2010. – № 5. – С. 3–14. – Библиогр. – Примечания: с. 13–14.
8. **Лазарев, В. С.** Деятельностный подход к пониманию качества профессионального образования. [Текст]/В. С. Лазарев. – М., 2010. – 260 с.
9. **Лошакова, Т. Ф.** Менеджмент и административные навыки. [Текст]/Т. Ф. Лошакова. – М., 2010. – 200 с.
10. **Менеджмент** (Современный российский менеджмент) [Текст]: учебник /Под ред. Ф. М. Русинова и М.Л. Разу. – М.: ФБК – ПРЕСС, 2007. – 504 с.

РАЗДЕЛ IX СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378

Кузнецов Владимир Константинович

Кандидат юридических наук, декан юридического факультета Сибирской академии государственной службы, kuznesv@sapa.nsk.su, Новосибирск

Гребенкин Евгений Владимирович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», rusforscher@mail.ru, Новосибирск

ОТПРАВЛЕНИЕ ПРАВОСУДИЯ ПО ДЕЛАМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ФРГ: БАЛАНС ВОСПИТАНИЯ И ПРАВА

Kusnetsov Vladimir Konstantinovich

The candidate of jurisprudence, the dean of faculty of law of the Siberian academy of public service, kuznesv@sapa.nsk.su, Novosibirsk

Grebenkin Evgeny Wladimirovich

Senior lecturer of the chair and psychology of the Institute of History, Humanitarian and social Education of Novosibirsk State Pedagogical University, rusforscher@mail.ru, Novosibirsk

JUVENAL JUSTIS IN GERMANY: THE BALANCE OF EDUCATION AND JUSTICE

В настоящее время достаточно банальным стал тезис о том, что одним из важнейших ресурсов развития гражданского общества в России является ювенальная юстиция. На наш взгляд, несмотря на активные общественные дискуссии, перспективы ее развития остаются туманными. Прежде всего эта проблема остается нерешенной по тем критериям и требованиям которые предъявляет современная ситуация к специальному превентивному ювенальному праву Российской Федерации.

Практика показывает, что развитие системы требует выхода за ее рамки и привлечения соответствующих знаний междисциплинарного и интернационального характера. В уголовно-исполнительной системе России наблюдаются тенденции к унификации правовых норм, единообразно регулирующих отправлению правосудия в отношении несовершеннолетних правонарушителей, формированию института посредничества в уголовном судопроизводстве и пересмотру традиционных мер воспитательного воздействия.

С целью научного анализа ювенального правосудия в РФ, следует обратить внимание на опыт тех стран, в которых преобразования в данной области прошли проверку на прочность и в течение длительного времени приносят положительный социальный эффект. В научной литературе сис-

тематически обсуждается вопрос о целесообразности уголовного преследования несовершеннолетних и необходимости расширения социально-педагогических учреждений, реализующих меры воспитательного воздействия. Среди стран, в которых успешно применяется ювенальное правосудие, особым образом выделяется ФРГ, где данное явление возникло в результате ее культурного и социального развития, эволюции концепции прав человека.

Важные сведения о специфике работы с несовершеннолетними правонарушителями содержатся непосредственно в тексте уголовного кодекса ФРГ (JGG от 26.06.1990), научных публикациях немецких педагогов и криминологов (Ф. Дюнкеля, В. Крумма, Р. Райндла, Л. Краппманна, Ш. Квензеля, Б. Р. Зоннена, Д. Манзеля, Г. Кавамуры-Райндл, Б. Краака и др.). Стратегия и тактика социально-педагогической превенции и социальной работы с подростками и молодежью, раскрываются в исследованиях: К. Акерманна, Д. Валькер, В. Мельцера, К. Спауна, Ф. Петерманна, К. Пфайфера; монографиях: Т. Гордона, Г. Милковской-Олейничак, Д. Олвеуса, В. Хайтмайера, К. Хурельманна, В. Шубарга и др.

Анализ литературы, в которой отражено современное состояние ювенальной юстиции и социальной работы в Германии, показал, что проблеме профилактики молодежной преступности уделяется внимание в национальных масштабах. Ее ключевым элементом является закон о суде по делам несовершеннолетних (Jugendgerichtsgesetz), в рамках которого в полном объеме реализуется ювенальное правосудие.

В законе (JGG) провозглашен абсолютный приоритет воспитания над наказанием, установлены меры воспитательного воздействия в отношении несовершеннолетних и солдат Бундесвера. Согласно букве закона в (JGG) определяются следующие возрастные границы:

- дети до 14 лет (Kinder) считаются неправоеспособными и несамостоятельными (unschuldfähig, unselbständig), поскольку не могут нести уголовную ответственность за совершенное деяние;
- подростки 14–18 лет (Jugendliche) несут полную уголовную ответственность;
- взрослые от 18 до 21 года (Heranwachsende) в отношении данной возрастной группы могут применяться как нормы уголовного кодекса для несовершеннолетних (JGG), так и нормы общего уголовного права ФРГ (Strafgesetzbuch), приговор зависит от степени взрослости и вменяемости юноши, а также соответствия его биологического, психологического и социального возрастов.

Наказание, в виде лишения свободы, является наиболее строгой санкцией в ювенальном уголовном праве Германии и может применяться как последнее средство (letztes Mittel), если воспитательные и принудительные меры оказываются неэффективными и не приносят положительного социального результата [1].

В законе о суде по делам несовершеннолетних (Jugendgerichtsgesetz) разграничиваются юридические, психологические и социально-педаго-

гические сферы деятельности. В JGG предусматривается что применение уголовного права в отношении несовершеннолетних направлено прежде всего на противодействие новым преступлениям подростка или молодого человека. Достижение указанной цели в судопроизводстве по делам несовершеннолетних осуществляются на основе реализации государственного права на воспитание (Erziehungsgedanke). Такими образом воспитательная идея является центральным ядром отправления правосудия по делам несовершеннолетних ФРГ, поскольку в течение исправительного периода подросток не только находится под контролем сотрудников социально-педагогических служб, но и подвергается исключительному воспитательному воздействию [1].

Социальные службы, занятые в системе правосудия по делам несовершеннолетних (Soziale Dienste der Justiz) выполняют психологические, юридические и социально-педагогические функции (рисунок). Эффективность системы исправления несовершеннолетних правонарушителей основывается на взаимодействии различных ведомств, обеспечивающих комплексную социально-педагогическую и правовую поддержку несовершеннолетним и их родственникам.



Служба судебной помощи молодежи (*Jugendgerichtshilfe*) занимается изучением обстоятельств, способствовавших совершению преступления, несет ответственность за анализ и синтез биографической информации о правонарушителе, составление психологического и социально-педагогического портрета несовершеннолетнего. Сотрудники службы встречаются с правонарушителем еще до начала судебного разбирательства, и разъясняют ему процессуальные правила, уточняют его позицию в отношении совершенного преступления. Судьи по делам несовершеннолетних отмечают, что благодаря деятельности службы судебной помощи молодежи они получают более полную картину о правонарушителе и его социальном окружении. Совместная работа судьи и социального работника является одним из отличительных признаков немецкой системы ювенального уголовного права.

На судебном заседании присутствуют не только законные представители несовершеннолетнего, но и сотрудник службы судебной помощи молодежи. При вынесении приговора судья не только руководствуется законодательными актами, но и принимает во внимание информацию, предоставленную службой судебной помощи молодежи (ССПМ). Точка зрения сотрудника ССПМ является ключевой при назначении мер воспитательного воздействия. Важным условием в процессе принятия судебного решения являются рекомендованные ССПМ предложения, которые представляют собой педагогическую основу судебного следствия, и содержат важные результаты обследования обвиняемого, а также субъекта, против которого было совершено преступление.

Одной из гарантий коллегиальности при рассмотрении дела, является то, что, в соответствии с JGG, представитель службы в обязательном порядке должен быть извещен о времени и месте проведения судебного заседания и во время слушания иметь право слова. Выслушивать его обычно принято перед закрытием судебного расследования, а также перед заключительной речью прокурора. Отказ прокурора или судьи от привлечения ССПМ к рассмотрению дела может привести к пересмотру дела и отмене приговора при соответствующем обжаловании в кассационном производстве. В соответствии с параграфом 5 абзаца 1 и 2 Закона о суде по делам несовершеннолетних в Германии могут применяться следующие меры воспитательного воздействия и штрафные санкции:

- 1) амбулаторно-воспитательные;
- 2) исправительные;
- 3) меры наказания.

Амбулаторно-воспитательные меры направлены на замещение санкций связанных с лишением свободы, например, участие в процедуре примирения с лицом, против которого было совершено преступление (*Täter-Opfer-Ausgleich*), включение в курс социального антиагрессивного тренинга (*Anti-Agressions-Training*), отработка на общественных работах.

Сотрудники службы помощи условно осужденным (*Bewährungshilfe*) работают с подростками, которым согласно параграфу 28 абзац 1 JGG пре-

доставляется отсрочка наказания на определенный испытательный срок (Bewährung), который варьируется от 1 до 2 лет. Ключевая функция сотрудника социальной службы условного исправления заключается в надзоре и сопровождении несовершеннолетнего в течение всего испытательного срока.

Исправление проходит в три этапа: адаптация – терапия – ресоциализация.

На первом этапе изучается личность несовершеннолетнего, составляется комплексный психологический портрет, формируется план индивидуальных и групповых занятий. В ведении одного социального работника могут находиться одновременно 6–7 условно осужденных. В течение адаптационного этапа социальные работники устанавливают контакты с семьями правонарушителей и школами, привлекают специалистов из смежных отраслей.

Второй этап – групповая терапия (1–3 мес.) проводится с использованием разнообразных психотерапевтических методик: «письмо жертве», «тренинг социальной компетенции»; «горячий стул»; «педагогика приключений»; (Erlebnispädagogik). Одной из ключевых процедур, назначаемых в отношении агрессивных и склонных к насилию правонарушителей, является антиагрессивный тренинг (Anti-Aggressivitäts-Training).

Каждый участник тренинга обязан пройти через определенные психотерапевтические процедуры, в том числе и «горячий стул», где он подвергается жесткому перекрестному допросу со стороны всех участников тренинга. Специалист, инициирующий данный тренинг, преднамеренно сталкивает подростков с теми проблемами, которые для них остались нерешенными, устраивает безжалостную «очную ставку» с совершенными ими преступлениями.

Согласно правилам тренинга, «подсудимый» садится на стул в центре круга и подвергается вербальным атакам со стороны оппонентов. Каждый агрессивный выпад, угроза «подсудимого» в адрес импровизированных судей немедленно наказывается штрафными баллами или исключением, если попытка заканчивается провалом, процедура повторяется заново.

Вопросы, задаваемые «судьями», звучат приблизительно так: «Что ты делаешь, если вдруг на дискотеке внезапно началась драка»? «Кто твои враги»? «За что ты избил Маркуса»? «Ты подлый человек»? «Кого, чего ты боишься»? «Ты «слабак»? «Что ты будешь делать, когда тот, кого ты избил, лежит весь в крови или без дыхания»? «Как часто и почему ты употребляешь алкоголь»? «Какие наркотики ты пробовал, тебе понравилось, почему»? «Кто твои родители»? «За что ты себя любишь»? «Сколько будет 6×9»? и т. д.

Вопросы, задаваемые участниками тренинга, имеют ярко выраженный провокационный характер и направлены на дезориентацию «подсудимого», вызов агрессии. Тем более что каждый из «импровизаторов» знает о том, что завтра настанет его очередь выступать в роли «подсудимого». Сотрудница службы помощи в исправлении города Нюрнберга госпожа М. Краузе отмечает: «Лица, участвующие в тренинге – это особый контингент, жесткий, агрессивный, замкнутый, распушенный, поэтому при работе с ними требуется

максимальная честность, такт и профессионализм. Если во время тренинга нам удастся пробудить в подростках хоть малейшее чувство вины, стыда, спровоцировать агрессию, слезы, заставить их думать о последствиях своих действий, то шансы на успешное исправление значительно возрастают» [3, с. 42].

Следующим важным звеном в цепочке воспитания и ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей является процедура примирения жертвы с преступником (Täter-Opfer-Ausgleich), которая впервые стала применяться в судопроизводстве Германии с конца 80-х гг. XX в. Изначально процедура примирения применялась в экспериментальном порядке, как общественная инициатива отдельных юристов и педагогов, но впоследствии переросла в легитимную юридическую практику. На сегодняшний день процедура примирения (уравнивания) жертвы с правонарушителем (Täter-Opfer-Ausgleich) является неотъемлемой частью системы мер воспитательного воздействия, применяемых в отношении несовершеннолетних правонарушителей.

Большинство исследователей, изучающих данное явление, пришли к выводу, что примирительная процедура имеет серьезное воспитательное значение, поскольку она позволяет конфликтующим сторонам урегулировать юридические и этические разногласия в досудебном порядке. Позиция потерпевшего усиливается тем, что он имеет возможность выразить свои претензии и потребовать от обидчика материальную и моральную компенсацию, правонарушитель несет персональную ответственность перед личностью, а не пред государством, имеет возможность компенсировать причиненный ущерб. Смысл примирения заключается в снятии напряженности между сторонами: правонарушитель имеет возможность объяснить истинные причины совершенного им проступка, потерпевший избавиться от чувства вины, страха и других негативных эмоций.

Превентивный эффект примирения основывается на анализе криминальных ситуаций, в которых участвуют несовершеннолетние: драки и издевательства в школах, на дискотеках, ночных клубах, злоупотребления алкоголем и наркотиками. Сотрудники полиции отмечают, что в крупных городах Германии самыми распространенными деликтами являются вымогательство и уличные грабежи, далее следуют вандализм и хулиганство: «Находясь на улицах, мы наблюдаем, как, страдая от скуки, небольшие группы юношей и девушек, путешествуют по городу, принуждая своих сверстников отдавать им кошельки, мобильные телефоны и т. п. Участие подростка-правонарушителя в процедуре примирения (Täter-Opfer-Ausgleich) позволяет ему не только загладить вину перед потерпевшим, но и вернуть отобранные у жертвы предметы обратно» [2].

Интересные данные приводятся в отчете службы примирения жертвы с преступником г. Нюрнберга: «Андреас (возраст 14 лет) вскопал огород женщине, у которой он похитил сумочку, и в течение месяца помогал ей выполнять тяжелую работу в саду. Олаф (16 лет) извинился перед Вернером (16 лет) и оплатил входной билет на концерт поп музыки. В протоколе было

записано: Олаф избил Вернера, потому что поссорился с друзьями и чувствовал себя оскорбленным, в это время ему под руку подвернулся Вернер» [2].

Как видно из приведенных примеров, компенсация может быть как материальной, так и моральной. Если заходит речь о материальной компенсации в связи с причинением вреда здоровью, то она может варьироваться от 50 до 2000 Евро и во многом зависит от платежеспособности правонарушителя.

Реальный учет преступлений, совершенных несовершеннолетними в Германии осуществляется в условиях системы особой юрисдикции, совмещающей признаки судебных и педагогических органов. Судья по делам несовершеннолетних Барбара фон Миттельштедт утверждает, что специально направляет многие дела на процедуру примирения: «Жертвы в большей степени удовлетворены мировым соглашением, потому что они имеют реальную возможность получить материальную и моральную компенсацию и им не приходится подавать гражданский иск в суд». «Обычно мы направляем на процедуру примирения, подростков, впервые совершивших преступление, только для них оно имеет смысл и самые высокие шансы на успех. Тот, кто пережил такого рода конфронтацию, в следующий раз подумает, стоит ли совершать преступление снова» [3, с. 45].

Данное мнение подтверждает сотрудник службы судебной помощи молодежи г. Мюнхена Л. Шубер: «Большинство подростков побывавших в бюро по урегулированию конфликтов, ведут себя более смирно, хотя ранее предполагали, что примирительная беседа – это легкое наказание, однако, когда им приходится лицом к лицу встречаться с жертвами и смотреть им в глаза, это оставляет у них глубокое впечатление. Когда дело принимает серьезный оборот, многие подростки начинают плакать, просить прощения, предлагать различные варианты компенсации» [3, с. 10].

Вынесение условного приговора для немецкого подростка означает не только формальное сохранение свободы, но и жесткий контроль со стороны различных ведомств и специалистов. При назначении условного приговора с определенными предписаниями подростка заранее извещают о возможных условиях и трудностях амбулаторного исправления, ограничивают в передвижениях, свободе действий. Неподчинение требованиям социального работника приводит к пересмотру меры пресечения, и условное наказание заменяется тюремным заключением без учета срока пребывания под надзором.

Педагогический анализ амбулаторных мер воспитательного воздействия позволяет выявить преимущества, связанные с их применением, что, в частности, проявляется в законе, указывающем на понятие и цели этих мер, наличие указания на срок их применения и формы контроля. Механизм ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей в Германии основывается на воспитательной идее, поскольку за ней стоит не формальный временный отказ от применения санкций, а замена их в течение испытательного срока на воспитательную работу с подростком.

Отмеченные выше, достоинства данной системы являются, на наш взгляд, во многом следствием того, что указанные меры основываются на глубоком

научном анализе. Сотрудничество системы ювенальных судов с социальными службами (в рамках юстиции и вне ее) заложено в самом законодательстве Германии. Идея воспитания как ведущий элемент процессуального и административного права способствует использованию преимущественно психолого-педагогических мер в отношении несовершеннолетних, подключению неюридических инстанций принимающих во внимание интересы общественной безопасности, а также социально-бытовые условия, в которых подросток развивается.

Таким образом, следует отметить, что в Германии порядок взаимодействия государственных правовых институтов (прокуратура, суд) и специализированных социально-педагогических учреждений регламентирован достаточно полно и подробно. Нормы ювенального уголовного права представляются в высшей степени зрелыми и приспособленными для ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей.

Рассмотрение немецкого опыта не только позволяет раскрыть проблемы взаимодействия правоохранительной и педагогической практики России, но и определить тенденции ее развития в будущем.

Во-первых, в России необходимо решить вопрос в отношении уголовного кодекса по делам несовершеннолетних, принятие которого в настоящий момент откладывается на неопределенное время.

Во-вторых, следует создать специализированные (вспомогательные) социально-педагогические учреждения, финансируемые из бюджета министерства юстиции, подготовить специалистов, обладающих навыками работы в сфере ювенального правосудия.

В-третьих, развивать институт примирения жертвы с правонарушителем (медиации) в соответствии с принципом адекватности наказания и тяжести преступления, позволяющей нести персональную ответственность перед потерпевшим.

Межведомственная кооперация, задаваемая противоречиями: судья-социальный педагог; жертва-преступник; наказание-воспитание; может стать реальной основой для создания инновационных социально-педагогических проектов. С целью разрешения указанных противоречий необходимо стимулировать соответствующие научные исследования и расширять международные контакты.

Библиографический список

1. **Бибик, О. Н.** Введение в ювенальное уголовное право Германии [Текст]: учебное пособие. – Омск: Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, 2009. – 83 с.
2. **Handbuch** für die Praxis Klier, R. / Brehmer, M./ Zinke, S. (2002): Jugendhilfe in Strafverfahren, Jugendgerichtshilfe. Walhalla Fachverlag, – 240 s.
3. **Grundsätze** für die Mitwirkung der Jugendhilfe in Verfahren nach dem Jugendgerichtsgesetz – S. (2010) Fachdienst „Jugendhilfe im Strafverfahren“ BAG-Jugendgerichtshilfe in der DVJJ (Hrsg.), – 165 s.

РАЗДЕЛ X

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 378.01

Намаканов Борис Александрович

Доктор биологических наук, кафедра анатомо-физиологических основ дефектологии, дефектологический факультет МПГУ

НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ И НЕЙРОБИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Namakanov Boris Alexandrovitch

Doctor of Biological Sciences, Professor Moscow Pedagogical State University, Moscow

NEUROPHYSIOLOGICAL AND NEUROBIOLOGICAL ASPECTS OF PEDAGOGIC. USE OF METHODS IN PRACTICE

Нейрофизиологические и нейробиологические аспекты обучения, тренинга, педагогики являются актуальными и современными. Исследования последних лет убедительно показали, что процессы обучения, педагогические приемы и процессы усвоения учебного материала связаны с работой головного мозга, тончайшими механизмами на уровне нейронов и межнейронных синапсов, когнитивными процессами. Немалая роль принадлежит сложным нейрофизиологическим механизмам, алгоритму работы мозга, законам функционирования головного. Способность людей к обучению разная. С процессами обучения усвоения информации, связаны и понимание феномена интеллекта, объясняемый с различных точек зрения. По мнению психологов, под интеллектом можно понимать способность человека к быстрому анализу ситуации и обучению [1; 2].

Зрительное восприятие учебного материала. Система оценки электронных учебных материалов строится на возможности восприятия студентами информации с мониторов. Для предметного зрения, обеспечивающего человеку восприятие объектов окружающей среды, необходимы движения глаз. Они позволяют спроецировать интересующие объекты на центральную ямку сетчатки – место, в котором сконцентрировано наибольшее количество фоторецепторов. Быстрые движения глазных яблок переводят взор с одной точки на другую, чем обеспечивают перемещение зрительного фокуса. Направление взгляда совпадает с направлением внимания. Поэтому, зарегистрировав движения глаз, ученые могут судить о перемещении внимания с одного фрагмента видеоинформации на другой. Время, в течение которого взор испытуемого проецируется на тот или иной объект, отражает усвоение информации. Перемещение взора по странице на мониторе может зависеть также и от эргономических свойств видео материалов, от эффективности его интерфейса, цветовых решений, размера шрифта или от размещения элементов по экрану. При создании учебных материалов нужно

использовать принципы восприятия человеком зрительной информации. Учебные материалы должны хорошо усваиваться, а для этого они должны быть правильно построены. Представленная информация с точки зрения нейрофизиологической природы восприятия должна быть обязательно замечена читателем и если пользователь ее не замечает, это брак разработчиков. На принципах восприятия зрительной информации разработаны стандарты для экспертной оценки учебных видеоматериалов. Информация должна хорошо восприниматься, взгляд читателя не слишком устает, и информация остается у него в голове. Учебник должен не только содержать информацию, но и управлять вниманием читателя [3; 4].

Процесс обучения выстраивается с учетом законов работы мозга. Известно, что эффективным может быть только дружественное мозгу обучение. Процесс обучения должен обязательно включать процесс чтения. Пока человек учится читать, у него увеличивается объем и серого, и белого вещества мозга. Выяснено, какие изменения вносит в мозг обучение грамоте. Говорить и читать – принципиально разные умения. Речь – уникальная способность человека. Она эволюционировала в течение приблизительно 6 млн лет, с того времени как разделились ветви гоминид и шимпанзе. Структуры мозга, связанные с речью, специфичны для человека. Анатомическая основа речевых способностей есть у каждого, даже если он растет в неблагоприятной для развития среде. Иное дело – способность читать. Овладеть чтением невозможно без специального обучения. Найти области мозга, вовлеченные в процесс обучения чтению, нелегко. Дело в том, что когда ребенок учится читать, он овладевает и массой других навыков – например, умением считать, плавать и другими. А мозг его в это время еще активно развивается. И невозможно отделить одни изменения от других [5; 6].

Восприятие учебного материала развивает и серое и белое вещество мозга. Для исследования мозга использовалась структурно магнитно-резонансная томография, а также метод морфометрии (voxel-based morphometry), чтобы измерить объем серого и белого вещества (то есть клеток нервной ткани и проводящих путей соответственно) в структурах мозга. Оказалось, что в процессе обучения в нескольких областях коры увеличен объем серого вещества: в обоих полушариях это дорзальные затылочные зоны (связаны с обработкой зрительной информации), в левом полушарии – верхние височные зоны (связаны с обработкой звуков), угловая извилина и задние средние височные зоны (связаны с семантическими процессами). Очевидно эти области, взаимодействуя между собой, обеспечивают распознавание формы букв, перевод букв в соответствующие звуки и придание им значения. Изменения коснулись и белого вещества мозга. Его толщина в процессе обучения увеличивается в валике мозолистого тела (это основной пучок проводящих путей, связывающий правое и левое полушария мозга). Более развитыми оказались и внутрислошарные проводящие пучки левого полушария, связывающие угловую и дорзальную затылочную извилины коры мозга. Это показывает, что обучение чтению облегчает связи полуша-

рий между собой, а внутри ключевого левого полушария – связи зон обработки зрительной, слуховой и семантической информации [7; 8; 9].

Обучение речи и математике в мозге человека развиваются независимо. Rosemary Varley и её коллеги из британского университета Шеффилда (University of Sheffield) обнаружили доказательство того, что развитие математических способностей человека не связано с развитием языковых навыков, как полагали учёные раньше. Распространённая теория, утверждающая, что развитие языка у людей способствовало развитию и мысли, пошатнулась от результатов исследования. Автор изучала трёх человек с обширными повреждениями левого полушария мозга, включая языковые участки. Двое не могли говорить вообще, а третий – только фрагментарными простыми предложениями, но все они были компетентными вычислителями, способными решать несложные задачи на вычитание, деление и умножение. Пациенты не могли определить изменения смысла предложений, анализируя их синтаксис, например, в обратимых предложениях типа «мальчик преследовал девочку» и «девочка преследовала мальчика», но при этом они не имели никаких проблем с математическим эквивалентом такой перестановки, типа «7 минус 2» и «2 минус 7». Господствующая теория предполагающая, что понимание синтаксиса существенно для обработки математически задач, оказалась несостоятельной [10; 11; 12].

Для понимания учебного материала важно не просто видеть, а предвидеть. То, что угловая извилина имеет прямое отношение к обучению чтению, известно уже давно. Считалось, что угловая извилина работает как словарь, переводящий буквы в значения, но оказалось, ее роль в том, чтобы предвидеть значение слова, которое мы видим глазами. Эти результаты полезны для исследователей дислексии – патологической неспособности к чтению. Может оказаться, что недостаточное развитие некоторых зон мозга у страдающих дислексией это не причина, а следствие их неумения читать. Психологам и нейрофизиологам интересно узнать, где находится область мозга, которая хранит словарь и систему отбора конкретного термина. При разговоре человеку надо выбрать одно слово из целого списка возможных «кандидатов» по смыслу или подобию. Например, если говорящий хочет сообщить о собаке, то нужно выбрать слово «собака» из списка известных ему животных: собака, кошка, лошадь, крыса и так далее. Если же требуется описать чей-то характер, то приходится обращаться уже к списку прилагательных [13].

Как известно процесс обучения связан с функционированием нейронов и синапсов и согласно общепринятому мнению, чем больше функционирующих нейронов тем выше способность к обучению. А количество нейронов связано с продолжительностью жизни, поскольку в течение жизни часть нейронов теряется и процесс обучения затруднен. Вместе с тем существует иная точка зрения. С момента рождения мозг теряет множество нервных клеток, и этот процесс продолжается на протяжении всей жизни. Большинство нейронов формируются еще в утробе матери, и после рожде-

ния немалое их количество вырождается. Однако некоторые клетки способны делиться даже в зрелом возрасте – по крайней мере, в мозге мышей. По мнению исследователей из Института иммунобиологии им. Макса Планка во Фрайбурге, существуют некоторые типы нейронных стволовых клеток, способные создавать новые нейроны. Тогда как в молодом организме они постоянно делятся, у взрослых животных большинство этих клеток остаются в «спящем» состоянии. Тем не менее, процесс воспроизводства нейронов может возобновиться, например, при повышенной физической активности или в случае эпилептических припадков. Это справедливо для мышей, но также может относиться и к людям, т. к. способные к делению клетки присутствуют и в человеческом мозге [14; 15; 16].

Говоря «Старую собаку новым фокусам не научишь», имеется ввиду частичная утрата способности усваивать новую информацию, приходящую с возрастом. Однако нейронные стволовые клетки, находящиеся в гиппокампе, отделе головного мозга, который играет ключевую роль процессах обучения и запоминания, могут производить нервные клетки на протяжении всей жизни.

Опыты на мышах показали, что новые нейроны встраиваются в нейронную сеть головного мозга и оказывают значительное влияние на способность к обучению. Тем не менее, темпы образования новых клеток снижаются с возрастом, и причины этого до настоящего времени были неизвестны [17; 18; 19].

Исследователям удалось выявить различные популяции нейронных стволовых клеток и показать, что в гиппокампе существуют активные и спящие (неактивные) стволовые клетки. «У молодых мышей стволовые клетки делятся в четыре раза чаще, чем у старых. При этом число этих клеток у старых животных лишь не намного меньше. Таким образом, нейронные стволовые клетки никуда не пропадают с возрастом, а остаются в резерве», – объясняет Вердон Тейлор (Verdon Taylor) из Института Макса Планка [20; 21].

Факторы, влияющие на возобновление деления спящих клеток, еще недостаточно изучены. Однако возможно, что существует способ заставить их активизироваться. Ученые обнаружили большее количество новых нейронов в мозге физически активных мышей по сравнению с их малоподвижными собратьями. Патологическая активность мозга, например, эпилептический приступ, также вызывает усиленное деление нейронных стволовых клеток.

Различные популяции стволовых клеток легко различимы под микроскопом. В первую группу входят клетки, которые расположены перпендикулярно поверхности гиппокампа. Большинство из этих радиальных клеток неактивны. В противоположность им, более 80% горизонтальных стволовых клеток (ориентированных параллельно поверхности гиппокампа) постоянно формируют новые нейроны; оставшиеся 20% являются спящими, но периодически способны активизироваться. Все горизонтальные клетки объединяет наличие активных генов NOTCH, RBP-J, SOX2 [23; 24; 25].

Радиальные и горизонтальные стволовые клетки отличаются не только расположением, они также по-разному реагируют на раздражители. Когда животное физически активно, некоторые радиальные стволовые клетки переходят в активное состояние и начинают делиться, тогда как на горизонтальные физическая активность влияет незначительно. В случае эпилептического приступа, напротив, преимущественно активизируются горизонтальные клетки.

Возможно, что нейронные стволовые клетки проявляют себя не только в мозге мышей. Присутствие нейронов, сформировавшихся на протяжении жизни, также обнаруживается и в гиппокампе человека. Поэтому ученые предполагают, что группы активных и спящих стволовых клеток присутствуют и в человеческом мозге. Они предполагают провести дальнейшие исследования взаимосвязи образования новых нейронов и появления эпилептических приступов, а также возможностей использования этих знаний для лечения различных повреждений мозга и таких состояний как, например, болезнь Альцгеймера [26; 27; 28].

Актуальна и интересна роль интеллектуальных компьютерных игр в развитии когнитивных способностей человека и возможности улучшить процесс усвоения информации и влиять на процессы обучения. Ряд исследований убедительно свидетельствуют, что интеллектуальные и развивающие компьютерные игры оказались совершенно бесполезны: все более впечатляющие рекорды не ведут к росту когнитивных способностей мозга. Специально для эксперимента учеными были разработаны нехитрые игры для развития различных когнитивных способностей.

Существует целая область компьютерных игр, важнейшая из декларированных особенностей которых – стимулировать мозг, предлагая ему, например, логические задачи разной сложности. Но судя по всему, это обещание «игроделов» ничем не обосновано. Впрочем, результаты проведенного недавно эксперимента оставляют массу лазеек для уточнений и иных трактовок.

Работа проведена по заказу ВВС командой кембриджского ученого Adrian Owen. Задачей его было поставить тест, в котором показывалась бы реальная эффективность «тренировки мозга», которая достигается при использовании различных компьютерных игр, развивающих память, внимание и другие когнитивные функции. До сих пор имеется лишь крайне скудный набор экспериментальных данных по этой теме – и множество специалистов высказывают вполне обоснованные сомнения в том, что игра делает игрока более эффективным в чем-либо, кроме решения задач самой игры. Группа Оуэна взялась за дело, они создали собственные несложные развивающие онлайн-игры и, призвав всех желающих, набрали 11430 добровольцев. Добровольцев разделили на группы, одна из которых играла в игры, направленные на стимулирование способностей к постановке и решению задач, а вторая – различных других способностей, включая кратковременную память и концентрацию. Третья группа использовалась в качестве контрольной: ее загружали «умственной рутинной», связанной с поиском в Интернете отве-

тов на заданные вопросы. Все участники эксперимента «тренировались» не менее 3 раз в неделю, не менее 10 минут за сеанс, на протяжении 6 недель [29; 30; 31].

Перед началом и после завершения «обучения» все они проходили сложный тест для проверки различных когнитивных способностей. Как и стоило ожидать, представители обеих экспериментальных групп показали заметно возросшую результативность в тех играх, с которыми они имели дело. Зато общего повышения уровня когнитивных способностей тестирование не зафиксировало.

Впрочем, сторонники развивающих игр вовсе не сочли эти результаты окончательными. Так, шведский коллега Оуэна заявляет: «Публикация делает слишком далеко идущие выводы из единственного отрицательного результата» и отмечает, что тренировки, которые требовались от участников эксперимента Оуэна, исключительно кратковременны.

Клингберг опубликовал собственные результаты, которые едва ли не полностью противоположны полученным в Великобритании. По его данным, тренировка отдельных узких способностей в ходе игры имеет более широкий эффект на когнитивные способности в целом, да и сам автор Клингберг является основателем и владельцем собственной компании, занимающейся разработкой развивающих игр [32; 33; 34].

В процессах обучения ведущую роль играет так называемая **пластичность мозга**, меняющаяся в течение жизни и реагирующая на все проявления жизнедеятельности. Одно из проявлений нейропластичности мозга – формирование связей между нейронами, которые срабатывают одновременно на протяжении некоторого времени. Согласно Норману Дойджу, автору книги «Пластичность мозга», эту гипотезу впервые предложил Зигмунд Фрейд, но развил ее подробнее канадский психолог Дональд Хебб. Обобщающую формулировку Дойдж приписывает нейробиологу Карле Шатц: «Нейроны, которые срабатывают одновременно, связываются воедино» [35; 36].

У этого феномена есть ряд серьезных следствий во многих областях нейробиологии. Было обнаружено, что «карты мозга» (зоны мозга, отвечающие за функционирование различных частей тела) могут меняться вследствие тренировок. В одном эксперименте два пальца обезьяны прикрепили друг к другу на несколько месяцев так, что двигаться они могли только вместе, как один палец. И тесты впоследствии показали, что зоны мозга, связанные с каждым из этих пальцев и ранее существовавшие отдельно, после этого эксперимента объединились, буквально стали одной зоной.

Интересно наблюдение процесса обучения среди муравьев, по мнению автора муравьи преподают друг другу маршруты путешествий. Биологи Найджел Франкс (Nigel Franks) и Том Ричардсон (Tom Richardson) из университета Бристоля (Bristol University) обнаружили первое свидетельство взаимного обучения у муравьев. Авторы говорят о «первом доказательстве формального обучения» у животных вооб-

ще, но мы уже видели ранее примеры обучения у дельфинов и шмелей [37; 38; 39].

У дельфинов и шмелей обучающиеся просто наблюдают за действиями сородичей, которых при этом едва ли можно было назвать учителями (они просто добывали себе пищу). А мозг обезьяны, скажем, несравненно крупнее муравьиного. Потому обучение у муравьёв, у которых, как оказалось, есть даже учителя – очень интересное открытие.

Дело в том, что муравей-лидер может осознанно повести своего ученика к месту, где находится еда. При этом, что принципиально важно, в процессе этого похода работает обратная связь между учеником и учителем. Если идущий впереди муравей замечает, что ведомый отстаёт – он сбавляет ход, давая возможность ученику догнать его, а когда тот догоняет – ускоряет темп бега. Прибыв на место, а позже вернувшись в муравейник, ученик сам становится учителем и берёт в новый рейс другого – необученного муравья. Так, в геометрической прогрессии, и растёт число муравьёв, которые знают, куда идти за пищей [40; 41].

Еще один, не такой пугающий пример: связь каких-то изъянов (отметины, шрамы и т. п.) внешности любимого человека с возбуждением. То, что большинство людей сочтет уродством, связывается с состоянием влюбленности и начинает восприниматься как привлекательная черта. Иллюстрацию к этому приводит и Мартин Линдстром в своей книге «Увлекательное путешествие в мозг современного потребителя». Линдстром отмечает, что надписи на сигаретных пачках, предостерегающие об опасности курения, напротив, увеличивают спрос на табак. Те самые сообщения, что должны были отпугнуть курильщиков, становятся стимулом курить больше. Эти особенности функции мозга используются в маркетингологии, отрасль обучающих программ и технологий. Мораль для нейромаркетолога тут такова: то, что постоянно присутствует вместе с вашим брендом или продуктом, в итоге, сольется с ним. Линдстром выяснил, что прочно ассоциирующиеся с брендом сообщения и образы – вроде красных гоночных машин и марки Marlboro – могут вызывать желание приобрести либо употребить этот продукт даже без каких-либо сопутствующих надписей и отсылок к этому продукту. Разумеется, мало компаний добились на рынке известности такого масштаба, как Marlboro или Coca Cola, но это не значит, что от идеи последовательного брендингового послания следует отказаться [42; 43].

И такие виды связей порождаются не только характеристиками бренда, но и опытом клиентов и потребителей. Если опыт использования этого продукта или услуги у людей – устойчиво хороший, то само это чувство удовлетворения в итоге окажется частью бренда. Аналогично могут «прилипнуть» и негативные ассоциации.

Кроме того, это правило – «связывание воедино» – оказывается ключевым для «обонятельного» маркетинга. Если вы можете связать некий фирменный запах (например, запах духов, которые разбрызгивают в салонах самолетов Singapore Airlines) с прекрасным опытом использования этого

продукта, в итоге, сам запах будет способен вызвать приятные эмоции. Есть основания считать, что запахи очень мощно работают как триггеры ассоциативных связей – мощнее, чем, скажем, рекламные фразы или цвета. Мозг каждого вашего клиента неустанно создает новые нейронные связи. Этот феномен ассоциации функционирования нейронов пригоден и для практической педагогики [44; 45; 46; 47] .

Таким образом, представленные результаты нейробиологических исследований, свидетельствуют о существовании специфических нейрофизиологических законов процесса обучения и восприятия информации, которые необходимо учитывать при проектировании образовательных программ.

Библиографический список

1. **Renée** Baillargeon, Rose M. Scott, Renée Baillargeon, Rose M. Scott, False-belief understanding in infants Trends in Cognitive Sciences, Volume 14, Issue 3, 1 March 2010, Pages 110-118
2. **Christian** Büchel, Jond Morris, Raymond J Dolan and Karl J Friston Brain Systems Mediating Aversive Conditioning: an Event-Related fMRI Study Neuron, Volume 20, Issue 5, 1 May 1998, Pages 947-957
3. **Magali**, J. Rochat, Elisabetta Serra, Luciano Fadiga and Vittorio Gallese The Evolution of Social Cognition: Goal Familiarity Shapes Monkeys' Action Understanding Current Biology, Volume 18, Issue 3, 12 February 2008, Pages 227-232
4. **Lizzie** Buchen, How brain training makes multitasking easier, practice speeds up the part of the brain that lets us tackle many jobs at once.,15 July 2009 | Nature | doi:10.1038/news.2009.690
5. **Alla** Katsnelson . No gain from brain training 20 April 2010 | Nature 464, 1111 (2010) | doi:10.1038/4641111a
6. **Owen**, A. M. et al. Nature advance online publication doi:10.1038/nature09042 (20 April 2010).
7. **Smith**, G. E. et al. J. Am. Geriatr. Soc. 57, 594-603 (2009).
8. **Papp**, K. V., Walsh, S. J. & Snyder, P. J. Alzheimers Dement. 5, 50-60 (2009). |
9. **Sebastian** Lugert, Onur Basak, Philip Knuckles, Ute Haussler, Klaus Fabel, Magdalena Götz, Carola A. Haas, Gerd Kempermann, Verdon Taylor, Claudio Giachino. Quiescent and Active Hippocampal Neural Stem Cells with Distinct Morphologies Respond Selectively to Physiological and Pathological Stimuli and Aging. Cell Stem Cell, 2010; 6 (5): 445 DOI: 10.1016/j.stem.2010.03.017 ScienceDaily (May 9, 2010)
10. **Artavanis-Tsakonas**, Spyros; Rand, Matthew D.; Lake, Robert (1999-04-30). "Notch Signaling: Cell Fate Control and Signal Integration in Development (Review)". Science 284 (5415): 770–776. doi:10.1126/science.284.5415.770.
11. **Brou** C, Logeat F, Gupta N, Bessia C, LeBail O, Doedens JR, Cumano A, Roux P, Black RA, Israël A (February 2000). "A novel proteolytic cleavage involved in Notch signaling: the role of the disintegrin-metalloprotease TACE". Mol. Cell 5 (2): 207–16. doi:10.1016/S1097-2765(00)80417-7. PMID 10882063.
12. **Morgan** TH (1917), "The theory of the gene", American Naturalist 51 (609): 513–544, doi:10.1086/279629
13. **Morgan**, Thomas (1928). The theory of the gene (revised ed.). Yale University Press. pp. 77–81. http://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/book/lookupid?key=olbp24097.

14. **Wharton** KA, Johansen KM, Xu T, Artavanis-Tsakonas S (December 1985). “Nucleotide sequence from the neurogenic locus notch implies a gene product that shares homology with proteins containing EGF-like repeats”. *Cell* 43 (3 Pt 2): 567–81. doi:10.1016/0092-8674(85)90229-6. PMID 3935325.
15. **Kidd** S, Kelley MR, Young MW (September 1986). “Sequence of the notch locus of *Drosophila melanogaster*: relationship of the encoded protein to mammalian clotting and growth factors”. *Mol. Cell. Biol.* 6 (9): 3094–108. PMID 3097517. PMC 367044. <http://mcb.asm.org/cgi/pmidlookup?view=long&pmid=3097517>.
16. **Oswald** F, Täuber B, Dobner T, Bourteele S, Kostezka U, Adler G, Liptay S, Schmid RM (November 2001). “p300 acts as a transcriptional coactivator for mammalian Notch-1”. *Mol. Cell. Biol.* 21 (22): 7761–74. doi:10.1128/MCB.21.22.7761-7774.2001. PMID 11604511.
17. **Artavanis-Tsakonas** S, Matsuno K, Fortini ME (April 1995). “Notch signaling”. *Science (journal)* 268 (5208): 225–32. doi:10.1126/science.7716513. PMID 7716513. <http://www.sciencemag.org/cgi/pmidlookup?view=long&pmid=7716513>.
18. **Singson** A, Mercer KB, L'Hernault SW (April 1998). “The *C. elegans* spe-9 gene encodes a sperm transmembrane protein that contains EGF-like repeats and is required for fertilization”. *Cell* 93 (1): 71–9. doi:10.1016/S0092-8674(00)81147-2. PMID 9546393.
19. **Gaiano** N, Fishell G (2002). “The role of notch in promoting glial and neural stem cell fates”. *Annu. Rev. Neurosci.* 25: 471–90. doi:10.1146/annurev.neuro.25.030702.130823. PMID 12052917.
20. **Bolós** V, Grego-Bessa J, de la Pompa JL (May 2007). “Notch signaling in development and cancer”. *Endocr. Rev.* 28 (3): 339–63. doi:10.1210/er.2006-0046. PMID 17409286.
21. **Liu** ZJ, Shirakawa T, Li Y, Soma A, Oka M, Dotto GP, Fairman RM, Velazquez OC, Herlyn M (January 2003). “Regulation of Notch1 and Dll4 by vascular endothelial growth factor in arterial endothelial cells: implications for modulating arteriogenesis and angiogenesis”. *Mol. Cell. Biol.* 23 (1): 14–25. doi:10.1128/MCB.23.1.14-25.2003. PMID 12482957.
22. **Grego-Bessa** J, Luna-Zurita L, del Monte G, Bolós V, Melgar P, Arandilla A, Garratt AN, Zang H, Mukoyama YS, Chen H, Shou W, Ballestar E, Esteller M, Rojas A, Pérez-Pomares JM, de la Pompa JL (March 2007). “Notch signaling is essential for ventricular chamber development”. *Dev. Cell* 12 (3): 415–29. doi:10.1016/j.devcel.2006.12.011. PMID 17336907.
23. **The Notch signaling pathway in cardiac development and tissue homeostasis**
24. **Murtaugh** LC, Stanger BZ, Kwan KM, Melton DA (December 2003). “Notch signaling controls multiple steps of pancreatic differentiation”. *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* 100 (25): 14920–5. doi:10.1073/pnas.2436557100. PMID 14657333.
25. **Sander** GR, Powell BC (April 2004). “Expression of notch receptors and ligands in the adult gut”. *J. Histochem. Cytochem.* 52 (4): 509–16. PMID 15034002. <http://www.jhc.org/cgi/content/full/52/4/509>.
26. **Nobta** M, Tsukazaki T, Shibata Y, Xin C, Moriishi T, Sakano S, Shindo H, Yamaguchi A (April 2005). “Critical regulation of bone morphogenetic protein-induced osteoblastic differentiation by Delta1/Jagged1-activated Notch1 signaling”. *J. Biol. Chem.* 280 (16): 15842–8. doi:10.1074/jbc.M412891200. PMID 15695512.
27. **Laky** K, Fowlkes BJ. Notch signaling in CD4 and CD8 T cell development. *Curr Opin Immunol.* 2008 Apr;20(2):197-202. Epub 2008 Apr 21. Review. PubMed PMID:18434124; PubMed Central PMCID: PMC2475578.

28. **Dontu** G, Jackson KW, McNicholas E, Kawamura MJ, Abdallah WM, Wicha MS (2004). "Role of Notch signaling in cell-fate determination of human mammary stem/progenitor cells". *Breast Cancer Res.* 6 (6): R605–15. doi:10.1186/bcr920. PMID 15535842.
29. **Lai** EC (March 2004). "Notch signaling: control of cell communication and cell fate". *Development* 131 (5): 965–73. doi:10.1242/dev.01074. PMID 14973298.
30. "The NOTCH pathway and Cancer". healthvalue.net. <http://www.healthvalue.net/notch.html>. Retrieved 2009-03-08.
31. **Sharma** VM, Draheim KM, Kelliher MA (April 2007). "The Notch1/c-Myc pathway in T cell leukemia". *Cell Cycle* 6 (8): 927–30. PMID 17404512. <http://www.landesbioscience.com/journals/cc/abstract.php?id=4134>.
32. **Moellering** RE, et al. (2009-11-12). "Direct inhibition of the NOTCH transcription factor complex". *Nature* 462: 182–188. doi:10.1038/nature08543.
33. **Arora**, Paramjit S.; Ansari, Aseem Z. (2009-11-12). "Chemical biology: A Notch above other inhibitors". *Nature* 462: 171–173. doi:10.1038/462171a.
34. **Bagley**, Katherine (2009-11-11). "New drug target for cancer". *The Scientist*. <http://www.the-scientist.com/blog/display/56143/>. Retrieved 2009-11-11.
35. **Munro** S, Freeman M (July 2000). "The notch signalling regulator fringe acts in the Golgi apparatus and requires the glycosyltransferase signature motif DXD". *Curr. Biol.* 10 (14): 813–20. doi:10.1016/S0960-9822(00)00578-9. PMID 10899003.
36. **Ma** B, Simala-Grant JL, Taylor DE (December 2006). "Fucosylation in prokaryotes and eukaryotes". *Glycobiology* 16 (12): 158R–184R. doi:10.1093/glycob/cw1040. PMID 16973733.
37. **Shao** L, Luo Y, Moloney DJ, Haltiwanger R (November 2002). "O-glycosylation of EGF repeats: identification and initial characterization of a UDP-glucose: protein O-glucosyltransferase". *Glycobiology* 12 (11): 763–70. doi:10.1093/glycob/cwf085. PMID 12460944.
38. **Lu** L, Stanley P (2006). "Roles of O-fucose glycans in notch signaling revealed by mutant mice". *Meth. Enzymol.* 417: 127–36. doi:10.1016/S0076-6879(06)17010-X. PMID 17132502.
39. **Thomas** GB, van Meyel DJ (February 2007). "The glycosyltransferase Fringe promotes Delta-Notch signaling between neurons and glia, and is required for subtype-specific glial gene expression". *Development* 134 (3): 591–600. doi:10.1242/dev.02754. PMID 17215308.
40. **LaVoie** MJ, Selkoe DJ (September 2003). «The Notch ligands, Jagged and Delta, are sequentially processed by alpha-secretase and presenilin/gamma-secretase and release signaling fragments». *J. Biol. Chem.* 278 (36): 34427–37. doi:10.1074/jbc.M302659200. PMID 12826675.
41. **Varley**, R., Klessinger, N., Romanowski, C., & Siegal, M.. Agrammatic but numerate. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2005, USA. 102, 3519-3524
42. **Robinson**, EJH. (2009) Physiology as a caste-defining feature. *Insectes Sociaux*, 59, 1 - 6.
43. **Robinson**, EJH, Holcombe, M & Ratnieks, FLW. (2008) The organisation of soil disposal by ants. *Animal Behaviour*, 75, 1389 - 1399.
44. **Tofilski**, A, Couvillon, MJ, Evison, SF, Helantera, H, Robinson, EJH & Ratnieks, FLW. (2008) Pre-emptive defensive self-sacrifice by ant workers. *American Naturalist*, 172, 239 - 243.

45. **Franks**, NR, Hardcastle, KA, Collins, S, Smith, FD, Sullivan, KME, Robinson, EJM & Sendova-Franks, AB. (2008) Can ant colonies choose a far-and-away better nest over an in-the-way poor one. *Animal Behaviour*, 76, 323 - 334.

46. **Robinson**, EJM, Green, KE, Jenner, EA, Holcombe, M & Ratnieks, FLW. (2008) Decay rates of attractive and repellent pheromones in an ant foraging trail network. *Insectes Sociaux*, 55, 246 - 251.

УДК 37.047

Лучшева Людмила Михайловна

Старший преподаватель кафедры психологии НФИ КемГУ, lucseva@mail.ru, Новокузнецк

**ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ
И АЛЕКСИТИМИИ ПЕДАГОГОВ НА УСПЕШНОСТЬ
ИДЕНТИФИКАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ
СОСТОЯНИЙ ПО ГОЛОСУ**

Luchsheva Ludmila Mihajlovna

The senior teacher of the chair of psychology NFI of KemGU, lucseva@mail.ru Novokuznetsk

**EFFECT OF BURNOUT AND ALEXITHYMIA EDUCATORS
FOR SUCCESSFUL IDENTIFICATION OF EMOTIONAL STATES
ON A VOICE**

В условиях рыночной экономики и жесткой конкуренции деятельность педагогов насыщена множеством стрессов, которые, несомненно, отражаются на их здоровье. Кроме того, стрессы создают предпосылки для возникновения синдрома эмоционального выгорания. Профессиональная деятельность педагога характеризуется высокой интенсивностью, большим количеством разнообразных действий, частой сменой событий, многочисленными коммуникативными контактами разного уровня, которые могут характеризоваться значительной эмоциональной напряженностью приводящей к эмоциональному выгоранию.

По мнению В. В. Бойко, «эмоциональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия» [4, с. 87]. Отсюда можно предположить, что при наличии синдрома эмоционального выгорания у педагогов затрудняется возможность идентифицировать собственные эмоциональные состояния и состояния учащихся.

К причинам возникновения синдрома эмоционального выгорания относятся: полная отдача на рабочем месте, повышенное внимание, активность, ответственность, вынужденное общение, выраженное стремление контролировать ситуацию, эмоциональные перегрузки, постоянное взаимодействие с психологически «трудным контингентом» (например, дети, переживающие возрастные кризисы, и т. д.), склонность к эмоциональной ригидности, низкий уровень эмпатии, интенсивная переработка и интерпретация получаемой информации, быстрое принятие решений, необходимость выполнения нескольких работ одновременно и т. д. [4; 8].

По мнению В. В. Бойко, С. А. Дружилова, и др., эмоциональное выгорание характеризуется отрицательной самооценкой, низкой адаптивностью и устойчивостью, появлением стереотипов, утратой интереса к работе, общению с учащимися и т. д. [2; 4; 8; 9; 10].

Эмоциональное выгорание нередко характеризуется недостатком эмоций, безразличием, снижением качества общения, низким уровнем способности понимать эмоциональное состояние другого, в том числе и по голосу. В тоже время данные проявления могут являться и признаками алекситимии.

Алекситимия – это сниженная способность, выражающаяся в том, что человек не может говорить о своем эмоциональном состоянии. Её рассматривают как характеристику личности, проявляющуюся в трудности определения и вербальном выражении чувств и эмоций, бедности фантазии и воображения, ориентированности на внешних событиях, а не на внутренние переживания, бедном терминологически эмоциональном словаре и т. д. [5; 12].

Термин «алекситимия» ввел в 1973 г. Питер Сифнеос (Peter Sifneos) описав состояние «по сути противоположное эмоциональному интеллекту» [3, с. 85]. Различают алекситимию «первичную», являющуюся устойчивым свойством личности; и «вторичную», возникающую вследствие различных причин и которая в отличие от «первичной» поддаётся коррекции [5].

Алекситимия проявляется эмоциональной ригидностью, эмоциональной нечувствительностью к своему и состоянию другого человека и, как следствие, неадекватным отношением к партнеру по общению [10; 12]. По мнению Г. М. Бреслава, невозможно отделить осознание и понимание собственных эмоций от осознания и понимания эмоционального состояния другого человека [6]. Для человека, у которого обнаружены признаки алекситимического типа, идентификация эмоциональных состояний затруднительна, а в некоторых случаях – невозможна. Это напрямую отражается не только на результативности профессионального педагогического общения и деятельности, но и на здоровье педагогов [1; 14].

Мы поставили перед собой задачу экспериментальным путем проверить предположение, о том, что наличие эмоционального выгорания и алекситимии является значительным препятствием для качественной идентификации эмоциональных состояний другого по голосу.

Для этого 150 педагогам (53 воспитателям ДОУ, 50 учителям начальных классов и 50 педагогам-психологам) было предложено ответить на вопросы методики диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко и опросника Торонтской алекситимической шкалы, адаптированного в институте им. В. М. Бехтерева [13].

Полученные результаты позволяют говорить о том, что 60% воспитателей, 70% учителей начальных классов и 30% педагогов-психологов имеют сформированный или формирующийся синдром эмоционального выгорания.

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что значительная часть педагогов подвержена процессу эмоционального выгорания. В свою очередь, эмоциональное выгорание может накладывать значительный отпечаток на процесс идентификации эмоциональных состояний по голосу и создавать определенные поведенческие стереотипы восприятия.

По опроснику Торонтская алекситимическая шкала мы получили следующие результаты: 32% воспитателей, 48% учителей начальных классов и 18% педагогов-психологов имеют признаки невроза. У данных педагогов можно наблюдать неконгруэнтность в проявлении эмоций, ранимость и уязвимость эмоциональной сферы. Кроме того, выявлены признаки психологической зависимости от окружающих, их мнения и отношения, повышенной потребности похвалы, одобрения и внимания. Бедность фантазии и воображения напрямую отражаются в стереотипии восприятия. Неумение определить и описать свои собственные переживания, эмоции и чувства выражается в неспособности идентифицировать эмоциональные состояния других по невербальным знакам.

Для того чтобы проверить данное предположение, мы применили методику «Диагностика уровня идентификации эмоциональных состояний по голосу» (за основу взят тест В. П. Морозова, модифицированный в соответствии с задачами нашего исследования) [11].

Данная методика предназначена для определения степени развития эмоционального слуха. Суть методики заключается в том, что актер, произнося определенную фразу, записанную на магнитофон, имитирует радость, гнев, печаль, страх и нейтральное звучание. Испытуемым предъявляется запись в определенной последовательности четыре раза. После четвертого раза прослушивания педагоги должны определить её эмоциональный контекст.

Полученные нами результаты позволяют констатировать, что педагоги наиболее качественно идентифицировали эмоциональное состояние «радость» более – 80%. Результативность идентификации остальных эмоциональных состояний составила менее 20%.

Таблица – Сопряженность признаков «категория»
и «определение эмоциональных состояний по голосу»

Экспериментальная группа до воздействия					
Категория	Эмоциональные состояния				
	Радость	Печаль	Гнев	Страх	Нейтрально
Воспитатели	23 (85%)	3 (11%)	1 (4%)	3 (11%)	-
Учителя начальных классов	23 (92%)	4 (16%)	2 (8%)	3 (12%)	-
Педагоги-психологи	22 (88%)	3 (12%)	2 (8%)	1 (4%)	-
Экспериментальная группа после воздействия					
Воспитатели	27 (100%)	15 (55%)	22 (81%)	26 (96%)	23 (85%)
Учителя начальных классов	25 (100%)	13 (52%)	18 (72%)	25 (100%)	23 (92%)
Педагоги-психологи	24 (96%)	14 (56%)	20 (80%)	25 (100%)	22 (88%)

Представленные данные (таблица) позволяют утверждать, что опознание вида эмоционального переживания выраженного по голосу у исследуемых респондентов находится на низком уровне. Полученные результаты совпадают с данными представленными А. Х. Пашиной (1992), о том, что педагоги адекватнее всего идентифицируют эмоциональное состояние радость. Другие эмоциональные состояния, такие как печаль, гнев, страх и нейтрально, остаются невостребованными в педагогической деятельности, поэтому их идентификация имеет низкую результативность.

Кроме того, низкая результативность идентификации эмоциональных состояний по голосу по нашему мнению обусловлена влиянием эмоционального выгорания и алекситимией.

С целью доказательства данного предположения мы применили критерий t-Стьюдента. В результате были выявлены значимые различия с вероятностью ошибки менее 5%.

У педагогов успешно идентифицировавших эмоциональные состояния обнаружены значимые различия: эмоционально-нравственная дезориентация ($t=-2,34$ $p=0,02$), фаза «Истощение» ($t=-2,54$ $p=0,01$). Не определившие эмоциональные состояния, имеют значимые различия симптомов эмоционального выгорания: расширение сферы экономии эмоций ($t=2,28$ $p=0,02$), личностная отстраненность (деперсонализация) ($t=2,47$ $p=0,01$) и алекситимия ($t=2,07$ $p=0,04$).

Выявленные в результате экспериментального исследования проблемы выгорания и алекситимии и их влияние на идентификацию эмоциональных состояний по голосу [1] легли в основу создания психологической программы «Эффективное общение».

Программа «Эффективное общение», способствует развитию навыков анализа, психологической компетентности, коммуникативных умений, осознания своего «Я», самопринятия, развития чувства уверенности в себе и своих силах, профилактике эмоционального выгорания и алекситимии,

развивает умения идентифицировать эмоциональные состояния по невербальным знакам.

Результативность обучения достигалась использованием активных методов и форм работы со взрослой аудиторией, к которым, наряду с традиционной лекцией, относились: элементы игровой терапии, арт-терапии, психологического тренинга, различные игры-упражнения.

В построении программы мы исходили из принципа постепенного и поэтапного обучения, понимания каждым участником себя, своих ресурсов и возможностей.

Общий объем программы составил 36 часов. Каждое занятие состояло из обязательных частей: ритуала приветствия; основной части, включающей в себя весь набор упражнений, после которой проводился анализ и обсуждение полученных результатов; заключительной части, состоящей из рефлексии занятия; ритуала прощания.

Целью первого занятия по теме «Давайте познакомимся» являлось создание благоприятных условий для работы группы; формирование положительного эмоционального фона на занятии; ознакомление участников с основными принципами работы в группе, принятие правил работы группы; формирование мотивации для анализа собственных педагогических взглядов и установок, самораскрытие членов группы, знакомство с невербальными средствами общения.

В начале занятия происходило обсуждение с педагогами правил работы в группе. В основной части занятия участники знакомились с невербальными средствами общения, которые используются в практике работы. В ходе обсуждения участники подводились нами к осознанию важности использования и понимания информации, которую несут в себе вербальные и невербальные средства общения. Акцентирование внимания было направлено на осознание того, что частично трудно понимать и интерпретировать невербальные знаки, информацию нужно анализировать комплексно. В результате всего занятия нами проводилась мотивация участников на продолжение работы. В конце каждого упражнения и в конце всего занятия проводились анализ и обсуждение.

Лекционная часть занятия была посвящена знакомству с невербальными средствами общения.

Целью второго занятия по теме «Невербальные средства общения» являлось создание благоприятных условий для работы группы; формирование положительного эмоционального фона на занятии, мотивации для анализа собственных педагогических взглядов и установок; самораскрытие членов группы; продолжение знакомства с невербальными средствами общения.

На втором занятии в практическом режиме происходило продолжение знакомства с невербальными средствами общения. В конце основной части занятия участникам предлагалось выполнить упражнение, по результатам которого они подводились к осознанию того, что голос играет важную роль в общении, по голосу можно определить эмоциональное состояние чело-

века, голос несет в себе много информации, и ее нужно уметь понимать и интерпретировать.

Лекционная часть занятия также способствовала продолжению изучения невербальных средств общения.

Целью третьего занятия по теме «Профессионально значимые качества голоса педагога» являлось совершенствование участниками занятия коммуникативных умений и навыков в разных ситуациях общения; развитие навыков идентификации и интерпретации эмоциональных состояний по голосу; знакомство с понятиями: профессионально значимые качества педагогического голоса.

На занятии под нашим руководством участники группы отрабатывали умение использовать разные интонации, различную громкость голоса, анализировали существующие стереотипы восприятия голоса в педагогической практике, познакомились с понятием «суггестивность» голоса и значением пауз.

В процессе выполнения заданий участники учились идентифицировать по голосу разные эмоциональные состояния. При обсуждении полученных результатов участники помогали друг другу более эффективно выражать различные эмоциональные состояния. В течение занятия у участников происходило расширение голосового репертуара и возможностей идентификации и интерпретации. Участники были подведены нами к выводу, о том, что идеальным вариантом в рамках субъект-субъектного взаимодействия будет полноценное использование всех параметров голоса, чем лучше педагог идентифицирует и интерпретирует информацию по голосу, тем эффективнее и результативнее будет общение с учащимися, что, в свою очередь, повышает уверенность педагога в своих силах и способствует профилактике эмоционального выгорания и алекситимии.

Тема четвертого занятия «Психологическая интерпретация и идентификация эмоционального состояния собеседника по голосу». Целью этого занятия являлось формирование умений интерпретировать и идентифицировать эмоциональные состояния по голосу. Занятие было направлено на развитие умения идентифицировать и интерпретировать голосовые особенности собеседников. Отрабатывались умения проявлять поддержку, одобрение на различные эмоциональные состояния.

Участниками была получена информация об эмоциональных состояниях, стереотипах восприятия. В результате занятия они были подведены к осознанию необходимости понимания по голосу эмоциональных состояний.

Целью занятия «Искусство слушать и слышать» являлось создание условий для рефлексии каждым участником собственного поведения в ситуации общения и положительного восприятия собеседников, выражающих свои эмоции голосом; развитие самооценки и уверенности в себе; развитие способности разбираться в своих эмоциональных состояниях, формирование эмоциональной открытости, умения идентифицировать собственные эмоциональные состояния и других людей при восприятии голоса.

Основная часть занятия была направлена на осознание педагогами степени удовлетворенности своих потребностей в общении. Выполняемые упражнения позволили выявить типичные затруднения педагогов в общении, отработать навыки общения, рефлексивные умения, умения идентифицировать и интерпретировать эмоциональные состояния по голосу.

В лекционной части давалась информация об особенностях идентификации и интерпретации эмоциональных состояний других людей с учетом их психологических особенностей.

Целью заключительного занятия по теме «Развитие уверенности в себе» являлось создание условий для рефлексии каждым участником собственного поведения в ситуации общения и положительного восприятия других. Занятие способствовало развитию умения разбираться в своих эмоциях и чувствах, проецировать их позитивные проявления на других; формированию эмоциональной открытости, адекватной самооценки, уверенности в себе, умению идентифицировать эмоциональные состояния других людей по голосу.

Работа на занятии была начата с осознания участниками своих личностных качеств. В процессе выполнения заданий педагоги были подведены к пониманию, что каждый человек обладает определенным набором тех или иных качеств. Отсутствие какого-либо качества может компенсироваться за счет другого, придающего личности неповторимость.

Основная часть упражнений была направлена на актуализацию своих сильных сторон, достоинств, приобретение эмоциональной устойчивости, уверенности в себе и своих силах, которые способствуют личностному и профессиональному росту.

Ряд упражнений были направлены на осознание и перевод деструктивных личностных качеств и особенностей в позитивные. Таким образом, были выявлены скрытые резервы педагогов, которые могут быть эффективным средством профилактики эмоционального выгорания и алекситимии.

После каждого задания проводилась рефлексия. В конце всего обучения участникам было предложено осмыслить изменения, которые произошли с участниками и группой в целом.

С контрольной группой педагогов обучение не проводилось. По завершению обучения педагогов экспериментальной группы было проведено повторное исследование всех респондентов по выше названным методикам. Полученные результаты доказывают результативность проведенной психологической работы в экспериментальной группе. В личностном и профессиональном развитии педагогов контрольных групп существенных изменений не произошло.

Полученные результаты позволяют утверждать, что у 11% воспитателей, 20% учителей начальных классов, 32% педагогов-психологов экспериментальной группы уменьшились симптомы эмоционального выгорания. У педагогов контрольной группы произошло незначительное увеличение количества педагогов с формирующимися симптомами эмоционального выгорания.

Исследование влияния психологической программы на личностное развитие педагогов показало, что значительно увеличилось количество педагогов неалекситимического типа на 11% воспитателей и 40% учителей начальных классов и 20% педагогов-психологов.

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности психологической программы, способствующей увеличению количества педагогов неалекситимического типа и снижению признаков эмоционального выгорания.

Таким образом, можно сделать вывод, что проведенная психологическая работа способствовала снижению симптомов невротизации, повышению умения распознавать своё эмоциональное состояние, вербализовать его. Полученные результаты позволяют констатировать, что у педагогов всех категорий, успешно определивших эмоциональные состояния по голосу практически отсутствуют признаки алекситимии и эмоционального выгорания.

Результаты повторного исследования по методике «Диагностика уровня идентификации эмоциональных состояний по голосу» позволяют констатировать, что большинство педагогов, прошедших обучение, успешно идентифицируют все представленные эмоциональные состояния (таблица).

Можно отметить, что данные педагоги более спокойные, уравновешенные, оптимистичные, умеют сочувствовать, сопереживать, контролировать свои эмоции. Данные результаты говорят о сформированной индивидуальной системе осознанного умения идентифицировать эмоциональные состояния по голосу.

Данные результаты подтверждают предположение о взаимосвязи особенностей выгорания, алекситимии и результативностью идентификации эмоциональных состояний учащихся (воспитанников) по голосу.

Библиографический список

1. **Агавелян, О. К.** Идентификация эмоциональных состояний учащегося при восприятии голоса педагогом в профессиональной деятельности [Текст]/ О. К. Агавелян, Л. М. Лучшева // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2009. – №2 – С. 289–297.
2. **Андриенко, Е. В.** Профилактика и преодоление профессиональной деформации учителя [Текст]/ Е. В. Андриенко // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2004 – № 1. – С. 32–42.
3. **Андреева, И. Н.** Об истории развития понятия «Эмоциональный интеллект» [Текст]/ И. Н. Андреева // Вопросы психологии 2008. №5 – С. 83–95.
4. **Бойко, В. В.** Энергия эмоций в общении: Взгляд на себя и на других [Электронный ресурс] / В. В. Бойко. – М. : Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 472 с. – Режим доступа : <http://www.koob.ru>
5. **Большой, психологический словарь** / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. 2002. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.koob.ru>
6. **Бреслав, Г. М.** Психология эмоций [Текст]/ Г. М. Бреслав. 2-е изд., стер. – М. : Смысл : Издательский центр «Академия», 2006. – 544 с. (Психология для студента).

7. **Витт, Н. В.** Личностно-ситуационная опосредованность выражения и распознавания эмоций в речи [Текст]/ Н. В. Витт // Вопросы психологии. 1991. – № 1. – С. 95–107.
8. **Дружилов, С. А.** Психологические проблемы формирования профессионализма и профессиональной культуры специалиста [Текст]/ С. А. Дружилов. – Новокузнецк: ИПК, 2000. – 127 с.
9. **Елдышова, О. А.** Проблема «выгорания» в профессиональной деятельности психолога и способы профилактики [Текст]/ О. А. Елдышова // Работа переживания и психологическая помощь детям: Сборник статей и тезисов выступлений II Международной конференции Телефонов Доверия (Москва, 25–27 октября 2007г.). – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2007. – С. 35–40.
10. **Ильин, Е. П.** Психология общения и межличностных отношений [Текст]/ Е. П. Ильин. – СПб.: Издательство «Питер», 2009. – 576 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).
11. **Морозов, В. П.** Исследование способности человека к восприятию интровертированной во времени речи [Текст]/ В. П. Морозов // Психологический журнал 1992. – том 13. – №1 – С. 61–68
12. **Проворотов, В. М.** Алекситимия. Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова / В. М. Проворотов, Ю. Н. Чернов, О. В. Лышова и др. [Электронный ресурс] URL: <http://nature.web.ru/db/autor.html?i=1002534>
13. **Райгородский, Д. Я.** Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие [Текст]/ Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «БАХ-РАХ-М», 2000 – 672 с.
14. **Славгородская, М. В.** Система здоровьесберегающей деятельности в школе-интернате [Текст]/ М. В. Славгородская // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, – 2008. – № 1, стр.410–420

РАЗДЕЛ XI

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 81`367+376.37

Халилова Людмила Борисовна

Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры логопедии Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный педагогический университет», malvamx@yandex.ru, Москва

Займцын Диана Рафиковна

Аспирант кафедры логопедии дефектологического факультета Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный педагогический университет», diana.80-08@mail.ru, Москва

ТИПОЛОГИЯ РЕЧЕЯЗЫКОВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОПЫТ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

Chalilova Lyudmila Borisovna

Phd, professor, Moscow State Pedagogical University, malvamx@yandex.ru, Moscow

Zaimtsyana Diana Rafikovna

Post-graduate student, Moscow State Pedagogical University, diana.80-08@mail.ru, Moscow

THE TYPOLOGY OF SPEECH AND LANGUAGE INFRINGEMENTS OF CHILDREN WITH SPEECHES UNDERDEVELOPMENT (EXPERIENCE OF PSYCHOLINGUISTIC RESEARCH)

Проблема описания грамматики как сложноорганизованной системы знаний, определяющей закономерности кодирования и декодирования человеческой речи, актуальна и занимает сегодня, пожалуй, лидирующее положение в кругу фундаментальных лингвистических и психолингвистических дисциплин.

Процесс порождения речевого высказывания и формирования синтаксически правильной речи является объектом пристального внимания отечественных и зарубежных психолингвистов. Экспериментально доказано, что любое речевое произведение возникает благодаря упорядоченной комбинаторике наделённых информацией элементов по правилам синтаксиса, поскольку только он вовлекается в реальные процессы обработки предложений. Не случайно порождающая грамматика Н. Хомского фактически была задумана им как теория общих синтаксических правил, имеющая целью конструирование речевых произведений.

Следуя основным положениям психолингвистической теории, синтаксис содержит два субкомпонента: базовый и трансформационный. База, представляющая собой систему элементарных правил, близких для различных языков, исчисляет ограниченное множество глубинных структур – прототи-

пов будущих предложений. Трансформационный субкомпонент порождает поверхностные структуры предложений из тех структур, которые получены в результате действия базовых правил.

Гипотеза настоящего исследования, базирующаяся на ключевых позициях психолингвистического подхода, была основана на предположении о том, что в структуре стойких нарушений синтаксического характера у младших школьников с недоразвитием речи лежит несформированность комплекса трансформационных операций, обеспечивающих перевод глубинных синтаксических значений на уровень поверхностных синтаксических структур языка, доступных для восприятия и реализации в речи.

С целью проверки правомерности выдвинутой нами гипотезы было проведено специально организованное исследование, направленное на решение следующих задач:

- разработку унифицированного набора экспериментальных методик с целью изучения у детей с недоразвитием речи комплекса трансформационных операций, обеспечивающих перевод глубинных синтаксических значений на уровень поверхностных синтаксических структур языка;

- выявление типологии присущих им синтаксических нарушений; определение их психолингвистической природы;

- апробацию путей и способов коррекционно-педагогического воздействия, способствующего устранению имеющихся языковых нарушений.

Обратимся к описанию содержания экспериментальных методик, используемых нами с целью изучения операциональной структуры синтаксической фазы речезыкового процесса младших школьников с недоразвитием речи.

Первая серия моделируемого нами констатирующего эксперимента была направлена на выявление уровня сформированности у детей изучаемой категории поверхностных синтаксических структур языка. Под поверхностной структурой языка следует понимать некоторую упорядоченную последовательность слов, сгруппированных во фразы разных видов, создаваемых с целью конструирования так называемого «каркаса» будущего высказывания. Известно, что формируется она посредством многочисленных процессов грамматического кодирования, в результате которых говорящий извлекает нужные для выражения лексемы, располагает их в правильном порядке и выстраивает высказывание.

Используя арсенал основных заданий настоящей серии психолого-педагогического эксперимента, мы получили возможность более глубоко и тщательно проанализировать закономерности усвоения детьми с недоразвитием речи синтаксических правил языка, лежащих в основе поверхностной грамматики и выступающих в качестве базы для формирования практических способов действия с абстрактным грамматическим материалом.

В основу данной серии констатирующей фазы исследования была положена экспериментальная методика Б. С. Рогового, позволившая нам изучить характер восприятия детьми деграмматизированных текстов. Пла-

нируя её проведение, мы ориентировались на тот важный для нас факт, что грамматика любого языка предназначена не столько для моделирования отдельных фраз, сколько для построения текстовых сообщений. Не случайно, поэтому, в состав её были включены задания с текстом, направленные на исследование структурно-грамматической организации готового речевого продукта.

Следуя основной направленности настоящего исследования, методика первой серии констатирующего эксперимента включала в себя три последовательно сменяющих друг друга задания, направленных на:

1. Выявление сочетательных возможностей языкового знака (синтаксических валентностей слова) и способов их реализации в речи (на материале деграмматизированного текста).

2. Определение уровня владения детьми правилами, кодифицирующими нормы пунктуационного оформления письменного текста; выявление умения выделять графические маркеры, фиксирующие позиции начала и конца предложения.

3. Определение уровня владения младшими школьниками доступными им способами подчинительной связи, реализуемой с помощью служебных, морфологически неизменяемых слов – предлогов.

В основу оценки умения детей экспериментальной группы оперировать синтаксическими правилами языка в ходе восстановления ими различных вариантов деграмматизированных текстов были положены следующие критерии:

- степень полноты восстановления исходных элементов текстов;
- степень адекватности его синтаксического восстановления.

Слово считалось восстановленным верно, если была правильно передана его коммуникативная связь с определяемым им словом в синтагме, а также учтены следующие грамматические значения: число имен существительных, прилагательных и местоимений, времена и формы глаголов. Одновременно с этим при регистрации правильности восстановления коммуникативной связи учитывался характер употребления падежных окончаний, или так называемых синтаксических аффиксов. Считались правильно восстановленными тексты с незначительными отклонениями от исходного, если выражаемая в них мысль не вызывала сомнений и совпадала со смыслом оригинала.

Вторая серия экспериментальной фазы исследования, направленная на выявление у детей с недоразвитием речи умения оперировать глубинной синтаксической структурой языка, позволила выявить уровень понимания и расшифровки ими заложенного в тексте ядерного смысла.

В основу её была положена методика, базирующаяся на анализе десемантизированных текстов, широко используемых в разных модификациях представителями американской психолингвистической школы (Н. Хомский, Дж. Миллер, Д. Слобин). Введение данной серии контрольных заданий в состав экспериментальной методики было обусловлено тем, весьма важ-

ным для нас, обстоятельством, что глубинная структура языка определяет семантическую интерпретацию синтаксической конструкции предложения. При этом базовые грамматические отношения порождают эту глубинную структуру, которая в свою очередь подаётся в семантический компонент и получает семантическую интерпретацию. При помощи трансформационных правил, лежащих в основе функционирования языка, она преобразуется в поверхностную структуру, получающую далее фонетическую интерпретацию при помощи правил фонологического компонента.

Методика второй серии констатирующей фазы исследования была представлена тремя экспериментальными заданиями, базирующимися на:

1. Вычлениении смысла десемантизированных предложений, содержащих в своей основе союзное подчинение и выражающих причинно-следственную связь событий.

2. Определении уровня владения учащимися различными способами трансформационной переработки предложений на материале обратимых и необратимых конструкций языка.

3. Выявлении уровня понимания младшими школьниками лишённых смысла квазипредложений, составленных, тем не менее, по правилам нормативной грамматики.

В основу оценки умения детей экспериментальной группы оперировать семантическими правилами языка в процессе восстановления ими различных вариантов десемантизированных текстов были положены следующие критерии:

- степень полноты восстановления нарушенного текста;
- степень адекватности его семантического восстановления.

Адекватное сочетание и рациональное применение предложенных школьникам в ходе исследования заданий обеспечило нас достаточно надёжной информацией о состоянии у них комплекса речемыслительных операций, участвующих в сложноорганизованном процессе смысловой дешифровки готового текстового продукта. Использование комплекса лингвистических заданий с десемантизированными текстами помогло проследить направление языкового поиска младших школьников с недоразвитием речи в условиях проблемной речевой ситуации, позволяющей им анализировать не столько готовые синтаксические образцы и модели, сколько естественную «жизнь языка» во всех её многоликих проявлениях.

Суммируя полученные в ходе экспериментального исследования результаты, считаем возможным дифференцировать младших школьников с недоразвитием речи по группам с учётом уровня сформированности у них поверхностных (формально-грамматических) и глубинных (когнитивно-семантических) представлений о языке.

Первую группу (30% испытуемых) составили дети со стойкими грамматическими нарушениями, не затрагивающими, тем не менее, семантическую сторону языка. Значительное большинство из них отличала незрелость селекционных процессов, обеспечивающих работу механизма выбора слов;

непродуктивное использование комбинаторной техники речи, основу функционирования которой составляет последовательный переход от содержания речевого высказывания к его опорным словам; недифференцированность восприятия морфологических элементов языка; «нечувствительность» к морфологическим и словообразовательным модификациям слова, в условиях чего оно утрачивает способность выступать в различных грамматических формах, составляющих его парадигматику (Л. Б. Халилова). Незрелость грамматического компонента языковой способности, имеющая место у младших школьников данной группы, приводила к трудностям выявления грамматических аномалий в тексте, неумению восстанавливать его деграмматизированную структуру, нарушению правил, кодифицирующих нормы пунктуационного оформления текстовой продукции. Показателем невысокого уровня их грамматического развития являлись стойкие синтаксические ошибки, связанные с неадекватным нахождением и выделением графических маркеров, фиксирующих позиции начала и конца предложения, неправильным употреблением предлогов в составе различных по степени сложности синтаксических моделей, не всегда точным пониманием их функционального назначения.

Завершая характеристику данной группы учащихся, мы склонны говорить о несформированности у них операционально-технического звена речезыкового механизма, незрелости языковой способности, участвующей в процессах кодирования лингвистической информации и обеспечивающей говорящему последовательный переход от содержания речевого высказывания к его опорным словам.

Во вторую группу (20% испытуемых) вошли младшие школьники со стойкими семантическими нарушениями, выступающими на фоне неярко выраженной грамматической несформированности языка. Незрелость семантического компонента их языковой способности проявлялась в трудностях декодирования предложно-падежных конструкций с союзным подчинением, несовершенстве когнитивного механизма смысловой обработки десемантизированных моделей языка (как, впрочем, и обратимых парадигматических конструкций, передающих «коммуникацию отношений»), недостаточности сформированности комплекса трансформационных процессов, непосредственно участвующих в смысловой обработке речевой информации. Детей, отнесённых нами к данной группе, характеризовало достаточно поверхностное «прочтение» лишённых смысла языковых конструкций; неумение пользоваться «семантическими ключами», опора на которые способствует адекватной верификации квазипредложений; трудности семантической интерпретации подлежащего анализу лингвистического материала. Отсутствие опоры на семантическую информацию приводило большинство из них к слабой ориентации в семантическом пространстве текста, игнорированию содержательной составляющей текстового продукта, невозможности оперирования смысловым ядром входящих в него синтаксических конструкций.

У нас есть все основания утверждать, что у младших школьников рассматриваемой нами группы имеет место несформированность смыслообразующего звена их речезыкового механизма, дефицитарность комплекса семантических операций, участвующих в расшифровке сложных языковых кодов, недостаточная гибкость и динамичность когнитивных процессов, функционирующих на уровне глубинных синтаксических структур языка.

Третья группа, как наиболее многочисленная (50% испытуемых), была представлена учащимися, в речевой продукции которых отмечалось наличие достаточно пропорционального сочетания нарушений как семантического, так и грамматического характера. Стойкие языковые недочёты, возникающие на этапе смысловой обработки речевой информации, а также на стадии её языкового оформления отличались у большинства из них заметной стабильностью и постоянством.

Мы склонны говорить о несформированности у детей данной группы комплекса когнитивно-семантических (трансформация, верификация, идентификация, интерпретация) и одновременно с этим лексико-грамматических (селекция, комбинаторика) операций, непосредственно связанных с функционированием двух звеньев речезыкового механизма: смыслообразующего и операционально-технического. Есть все основания считать, что стойкие нарушения процессов кодирования речевого высказывания коррелируют у них с выраженной недостаточностью декодирующей способности, реализуемой на уровне глубинных синтаксических структур языка.

Обобщая полученные в процессе исследования результаты, хотелось бы сделать ряд выводов, вытекающих из анализа экспериментального материала:

1. Нарушения лексико-грамматического характера, имеющие место у детей с недоразвитием речи и занимающие ключевое положение в структуре их сложного речевого дефекта, свидетельствуют о выраженной несформированности у большинства из них поверхностных синтаксических структур языка, моделирующих формально-грамматический «каркас» речевого высказывания.

2. Помимо стойких отклонений лексико-грамматического характера у большинства учащихся данного контингента отмечается выраженная дефицитарность семантических процессов, проявляющая себя в нарушениях когнитивной обработки речевой информации, трудностях семантического различения сложных языковых кодов, функционирующих на уровне глубинных синтаксических структур языка.

3. Полученные нами в процессе экспериментальной проверки данные убеждают нас в необходимости методического обоснования системы коррекционно-педагогических мероприятий, направленных на планомерное формирование у детей с недоразвитием речи операционально-технического и когнитивно-семантического звеньев речезыкового механизма, составляющих основу грамматической и смыслообразующей фаз процесса кодирования (декодирования) речи.

Библиографический список

1. **Миллер Дж.** Речь и язык [Текст]/ Дж. Миллер. // Экспериментальная психология – М. – 1963. – ч. 2, с. 348–376.
2. **Роговой, Б. С.** Лингвopsихологические эксперименты с деграмматикализованными текстами. [Текст]/ Б. С. Роговой. // Вопросы общего языкознания. – Л. – 1965. – с. 123–127.
3. **Слобин, Д.** Психолингвистика [Текст]/ Д. Слобин, , Дж. Грин. – М. – 2004. – с. 352.
4. **Хомский, Н.** Синтаксические структуры [Текст]/ Н. Хомский. // Новое в зарубежной лингвистике – М. – 1962. – вып. 2. – с. 102–127.
5. **Халилова, Л. Б.** Психолингвистический анализ грамматики (на материале дизонтогенеза) [Текст]/ Л. Б. Халилова. // Дети с проблемами в развитии – М. – № 1. – 2005. – с. 17–20.
6. **Халилова, Л. Б.** Глубинные синтаксические структуры и их функционирование в речевой продукции детей с недоразвитием речи [Текст]/ Л. Б. Халилова, Д. Р. Заимцял // Социогуманитарные науки: XXI век. – Москва: Издательство «Спутник+». – 2010. – с. 359–364.

УДК 378.02

Нарзулаев Сулейман Батырович

Доктор медицинских наук, профессор, Томский государственный педагогический университет, batyr-54@mail.ru, Томск

Петухов Николай Александрович

Кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет, Томск

Петров Евгений Александрович

Аспирант, Томский государственный педагогический университет, Томск

Похорук Олег Юрьевич

Доцент кафедры физического воспитания Кузбасская государственная педагогическая академия

**ТУРИЗМ КАК СРЕДСТВО РЕАБИЛИТАЦИИ
ДЕТЕЙ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Narzulaev Sulejman Batyrovich

The doctor of medical sciences, the professor, Tomsk state pedagogical university, batyr-54@mail.ru, Tomsk

Petukhov Nikolay Aleksandrovich

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, Tomsk state pedagogical university, Tomsk

Petrov Yevgeny Aleksandrovich

Graduate student, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

Pohorukov Oleg Jurevich

The senior lecturer of chair of physical training, The Kuzbass state pedagogical academy

**TOURISM AS A TOOL FOR REHABILITATION OF CHILDREN
WITH SENSORY DISORDERS**

В Законе РФ «О ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТЕ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ» от 04.12.2007 N 329-ФЗ, особое внимание обращается на содействие развитию физической культуры и спорта инвалидов, лиц с ограниченными возможностями здоровья и других групп населения, нуждающихся в повышенной социальной защите.

В настоящее время используются недостаточно полно возможности туризма как средства реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, и, в частности, с нарушением слуха. Возможность противостоять воздействию различного вида внешних нагрузок, минимизируя их воздействие на организм и обеспечивая должный уровень эффективности деятельности, особенно необходима детям с ограниченными возможностями здо-

ровья. Адаптированный к воздействиям внешней среды организм обладает большими резервами и способен их лучше использовать, то время как туризм является эффективным средством рекреации, реабилитации, оздоровления, социализации и адаптации.

Формирование системы реабилитации и социальной адаптации людей с отклонениями в развитии сенсомоторной, психомоторной и интеллектуальной сфер ориентировано на общечеловеческие принципы обеспечения для этой категории людей гражданских прав, на профилактику инвалидизации и основано на следующем научном положении: любое отклонение в здоровье, любая патология или расстройство ведет к временным или устойчивым нарушениям двигательных, координационных и других функциональных качеств. Совершенствование режимов индивидуальной двигательной активности является определяющим фактором всесторонней реабилитации и социальной адаптации инвалидов, в том числе, детей-инвалидов, пожилых и престарелых людей.

Туризм – исключительно ценное средство физического воспитания и активного отдыха человека на природе. В туристических походах люди закаляют свой организм, укрепляют здоровье, развивают выносливость, силу и другие физические качества, приобретают прикладные навыки и умения ориентирования на местности, преодоления естественных препятствий, самообслуживания и др. Выделяют следующие виды туризма: пеший, лыжный, горный, водный, спелео, конный, парусный, велосипедный, автомо-то и комбинированный. В порядке возрастающей протяженности, продолжительности и технической сложности походы подразделяются на степенные и категорийные (1–6 к. с.). Федерация спортивного туризма России пересматривает разрядные требования раз в четыре года. На данный период действуют разрядные требования по длинным дистанциям (спортивным походам) на 2006–009 гг.

В Законе «Об основах туристской деятельности в РФ» выделяют, следующие виды туризма:

- *туризм внутренний* – путешествия в пределах Российской Федерации лиц, постоянно проживающих в Российской Федерации;
- *туризм выездной* – путешествия лиц, постоянно проживающих в Российской Федерации, в другую страну;
- *туризм въездной* – путешествия в пределах Российской Федерации лиц, не проживающих постоянно в Российской Федерации;
- *туризм социальный* – путешествия, субсидируемые из средств, выделяемых государством на социальные нужды;
- *туризм самодетельный* – путешествия с использованием активных способов передвижения, организуемые туристами самостоятельно.

По целям туризм можно разделить на: оздоровительный, познавательный, профессионально – деловой, спортивный, религиозный.

Классификация туристских спортивных походов, принятая СССР, заключается в разделении их по видам туризма и последовательным катего-

риям сложности. Любые другие путешествия с применением иных средств передвижения, как бы оригинальны и интересны они не были, классификацией не охватываются. Критерием включения вида в классификацию может быть только массовость, ежегодное проведение сотен и тысяч походов этого вида.

По форме и содержанию туристическая деятельность очень разнообразна: прогулки, походы, экскурсии, экспедиции, лагеря, слеты.

Прогулка – представляет собой передвижение на местности с познавательной, оздоровительной целью, с целью закаливания организма. В зависимости от времени года и подготовленности человека прогулки могут быть пешие, лыжные, велосипедные, лодочные. Это самая простая и доступная кратковременная форма туризма.

Экскурсия – это коллективное посещение определенных объектов с познавательной или научной целью. Экскурсия также преследует цель расширение кругозора, общего культурного развития человека.

Туристский поход – это путешествие с активным способом передвижения в отдаленных от места жительства районах, осуществляемое с образовательной, оздоровительной, спортивной, исследовательской и др. целью.

В настоящее время в нашей стране довольно большой процент людей, имеет ограниченные возможности здоровья. Это заметно снижает возможности их в общении и передвижении, что, в свою очередь, препятствует их гармоничному развитию и познанию окружающего мира. Особенно, от этого страдают дети. В данных обстоятельствах простой выезд на природу для них будет весьма полезен и интересен. Мировой опыт показывает, что общение с природой, является мощным фактором реабилитации инвалидов. Лучшего средства для общения с ней, чем туризм, придумать трудно. Доступный, организованный туризм привлекает внимание многих инвалидов. Активный отдых в естественной природной среде, закаляет организм, дарит здоровые эмоции, привлекает к занятиям физической культурой, помогает преодолеть многие психологические барьеры.

Школьники с патологией слуха, помимо проблем со здоровьем, имеют нарушения двигательной сферы:

- недостаточно точная координация и неуверенность движений;
- относительная замедленность овладения двигательными умениями и навыками;
- трудность сохранения статического динамического равновесия;
- замедленная реагирующая способность;
- отклонение в развитии моторной сферы, нарушение координационных способностей;
- отставание в развитии жизненно важных физических способностей – силовых, скоростно-силовых, выносливости и других, характеризующих физическую подготовленность детей и подростков.

Одной из важнейших физических способностей, необходимых для обеспечения безопасности в туристическом походе, является координация дви-

жений. Нами были проведены исследования координационных способностей детей школы интерната № 38 г. Новокузнецка Кемеровской области II вида (для детей с нарушением слуха). Дети экспериментальной группы (6 человек) на переменах между уроками занималась физической культурой по методике, направленной на коррекцию и развитие координационных способностей. В нее вошли следующие упражнения:

1. Ходьба по дорожке по прямой и по кругу: в зале на полу мелом (или цветной изолентой) рисовались следы ног (стоп) в произвольном порядке, причем, ребенок должен идти по дорожке, наступая на эти следы. Упражнение усложнялось в процессе эксперимента: 1) через каждую неделю менялась конфигурация ходьбы по дорожке и по кругу; 2) к следам дополнялись препятствия (гимнастическая скамейка, обруч, набивные мячи и т. д.); 3) прохождение дорожки с различными предметами в руках: гимнастическая палка, скакалка, обруч, мячи разных размеров и др.; 4) остановка с изменением направления движения; 5) прохождение дорожки на время.

2. Метание мешочка в горизонтальную и вертикальную цель, расположенную в зале. Упражнение усложнялось в процессе эксперимента: 1) менялось расположение цели; 2) изменялся размер цели.

3. На ватмане (или на стене) рисовались кисти рук в произвольном порядке (10 пронумерованных отпечатков) и ребенок должен, следовать согласно номеру быстро переставляя руки на эти следы. Упражнение усложнялось в процессе эксперимента: менялась конфигурация отпечатков кисти рук.

4. Упражнение циклического характера с перекрестной координацией, выполняемое со сменой плоскостей:

И. п. – о. с., правую руку в сторону, левую вниз.

1 – правую руку вниз, левую вперед;

2 – правую руку вперед, левую вниз;

3 – правую руку вниз, левую в сторону;

4 – и. п.

5. Последовательное упражнение, выполняемое со сменой плоскостей:

И. п. – о. с., правую руку в сторону, левую вниз.

1 – правую руку вверх, левую в сторону;

2 – правую руку вперед, левую вверх;

3 – правую руку вниз, левую вперед;

4 – и. п.

6. Разноритмичное упражнение, выполняемое по фронтальной плоскости:

И. п. – о. с., правую руку вверх, левую вниз.

1 – правую руку вниз, левую вверх;

2 – правую руку вверх;

3 – правую вниз;

4 – правую вверх, левую вниз;

5 – левую вверх;

- 6 – правую вниз;
- 7 – правую вверх;
- 8 – и. п.

В тёплое время года упражнения проводились на свежем воздухе.

Время выполнения упражнений на всех переменах составило от 20 до 25 минут в зависимости от количества и продолжительности перемен. Упражнения № 4–6 выполняются не менее 5 раз за перемену

Эффективность применения методики развития координационных способностей слабослышащих детей.

В результате проведенного эксперимента выявлены достоверные отличия следующих изучаемых показателей координационных способностей слабослышащих школьников экспериментальной группы по сравнению с контрольной: проба Ромберга – пяточно-носочная поза и проба Ромберга - поза «аист».

По всем другим показателям координационных способностей наблюдаются достоверность различий конечных данных с исходной величиной только в экспериментальной группе ($p < 0,05$), исключение составляет теппинг-тест, где нет достоверных различий (таблицы 1–3).

Таким образом, применение предложенной нами методики привели к улучшению координационных способностей у детей нарушением слуха.

Таблица 1 – Динамика координационной способности экспериментальной группы

№	Тест «ловля линейки», см		Тест «фишки», с		Проба Ромберга: пяточно-носочная поза, с		Проба Ромберга: поза «аист», с		теппинг-тест, кол-во движений за 5 с		тест: «попадание в цель», кол-во раз	
	В начале года	В конце года	В начале года	В конце года	В начале года	В конце года	В начале года	В конце года	В начале года	В конце года	В начале года	В конце года
1.	27.3	19	15	9.5	9	16	1.5	3.8	20	25	6	10
2.	27	17.8	14.6	8	7.5	32	2.4	6.5	27	35	6	8
3.	31.2	18.2	16	11.6	2.7	12.5	2	7	26	29	7	10
4.	27	20.4	16.5	12.5	8.1	28.1	3.2	11.5	20	26	8	10
5.	22.8	15.5	14.9	11	11.4	21.4	3.8	10	23	28	6	9
6.	27	19	16.2	9.1	5	14	3	9	19	26	7	9

Таблица 2 – Динамика координационной способности контрольной группы

№	Тест «ловля линейки», см		тест «фишки», с		проба Ромберга : пяточно-носочная поза, с		проба Ромберга : поза «аист», с		теппинг-тест, кол-во движений за 5 с		тест: «попадание в цель», кол-во раз	
	В начале года	В конце года	В начале года	В конце года	В начале года	В конце года	В начале года	В конце года	В начале года	В конце года	В начале года	В конце года
1.	29.6	18	16	12.8	5.5	12.8	1	2.5	24	32	7	9
2.	25	21.7	13	11.2	12	15.6	1.5	3	17	22	8	10
3.	26.5	23	14.5	12	1.9	5	1.8	4.2	19	21	6	7
4.	28.5	20.4	14	11.1	9.2	11.8	3.5	6	25	27	5	7
5.	27	25.8	12.9	10.5	10	14	4	7	27	31	8	9
6.	21	26	15.5	13	4.5	8	2	5.5	22	25	7	8

Таблица 3 – Показатели координационной способности испытуемых в начале и в конце педагогического эксперимента

№	Показатели	X±m			
		Экспериментальная группа n=6		Контрольная группа n=6	
		В начале года	В конце года	В начале года	В конце года
1.	Тест «ловля линейки», см	27.05±2.66	18.32±1.64	26.27±3.03	22.48±3.12
	P	<0,05		>0,05	
2.	Тест «фишки», с	15.53±0.79	10.28±1.69	14.32±1.27	11.77±1.00
	P	<0,05		<0,05	
3.	Проба Ромберга: пяточно-носочная поза, с	7.28±3.06	20.67±7.96*	7.18±3.82	11.2±3.96
	P	<0,05		>0,05	
4.	Проба Ромберга: поза «аист», с	2.65±0.84	7.97±2.76*	2.3±1.18	4.7±1.77
	P	<0,05		>0,05	
5.	Теппинг-тест, кол-во движений за 5 с	22.5±3.39	28.17±3.65	22.33±3.78	26.33±4.55
	P	>0,05		>0,05	
6.	тест: «попадание в цель», кол-во раз	6.67±0.82	9.33±0.81	6.83±1.17	8.33±1.21
	P	<0,05		>0,05	

Достоверность различий между экспериментальной и контрольной группой ($p < 0,05$).

Библиографический список

1. <http://www.tssr.ru/main/docs/razrydi/625/>.
2. <http://www.tssr.ru/invalid/news/412/>.

3. <http://www.tssr.ru/invalid/news/425/>.
4. <http://turizm.lib.ru/t/turizm/turlaw.shtml>.
5. <http://www.sch38nvkz.narod.ru/>.
6. **Выгодский, Л. С.** Основы дефектологии [Текст]/ Л. С. Выгодский. – СПб.: Издательство «Лань», 2003. – 656 с.
7. **Вяткин, Л. А.** Туризм и спортивное ориентирование [Текст]: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений/ Л. А. Вяткин, Е. В. Сидорчук, Д. Н. Немытов, – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
8. **Специальная педагогика** [Текст]: учебно-методическое пособие / Составители: С. Б. Нарзулаев, Г. Н. Попов, И. Н. Сафронова, Е. В. Ширенкова, О. Ю. Похорюков. – Томск: Полиграфическая фирма «STAR», 2006. – 147 с.
9. **Федеральный закон** от 04.12.2007 № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в российской федерации».

РАЗДЕЛ XII

ВОЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 159.5:355

Маркелова Татьяна Владимировна

Кандидат психологических наук, доцент Гуманитарного Центра Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, markelova16@yandex.ru, Нижний Новгород

ЗАБЛАГОВРЕМЕННАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ОФИЦЕРА ЗАПАСА И ЭТАПЫ ЕЕ СТАНОВЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ГРАЖДАНСКИХ ВУЗОВ

Markelova Tatyana Vladimirovna

The candidate of psychological sciences, the senior lecturer of the Humanitarian Center of the Nizhniy Novgorod state university of N. I. Lobachevsky, markelova16@yandex.ru, Nizhniy Novgorod

FORMATION OF SPIRITUALLY-MORAL EDUCATION OF STUDENTS IN MODERN SOCIALLY CULTURAL CONDITIONS

Концепция реформирования Вооруженных Сил, предполагающая поддержание высокой боеспособности и боеготовности армии и флота при значительном сокращении их численности, требует качественно подготовленного, структурно и количественно сбалансированного мобилизационного резерва Вооруженных Сил, важная миссия целенаправленной подготовки которого возложена на военные кафедры, факультеты военного обучения, учебные военные центры гражданских вузов. Неопределенность, ответственность, опасность, сложность и нормативность, характеризующие военно-профессиональную деятельность, создают повышенную нагрузку на психику офицера Вооруженных Сил, что диктует необходимость заблаговременного формирования устойчивости субъекта деятельности к их воздействию.

Подготовка мобилизационного ресурса является частью общей системы военно-профессиональной подготовки, в ходе которой формируется и развивается заблаговременная устойчивость офицеров запаса к экстремальным условиям военно-профессиональной деятельности [4].

Под заблаговременной устойчивостью офицера запаса понимается интегративный комплекс характеристик субъекта военной профессионализации в гражданском вузе, обеспечивающий предуготовленность психики к экстремальным условиям военно-профессиональной деятельности и включающий эмоционально-ценностное отношение к военно-профессиональной деятельности, сохранение работоспособности при высоком эмоциональном напряжении, волевою регуляцию, интеллектуальную лабильность и владение способами решения военно-профессиональных задач.

Методическим основанием для разработки вопроса периодизации процесса становления заблаговременной устойчивости офицера запаса в усло-

виях гражданского вуза являются основные положения теории ориентировочной основы действий (ООД) как системы представлений о цели, плане и средствах предстоящего или выполняемого действия на основе результатов ориентировочно-исследовательской деятельности, направленной на анализ проблемной ситуации, установление отношений между элементами ситуации и их актуальных значений, построение плана действия, контроль и коррекцию (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.) [2; 5]. Функциями ориентировочной деятельности являются подготовка, регулирование и контроль поведения субъекта в индивидуально-изменчивых ситуациях.

С точки зрения данной теории субъект военной подготовки рассматривается нами как находящийся в проблемной ситуации освоения военно-профессиональной деятельности, которая преобразуется либо в проблему с осознанием невозможности разрешения возникающих трудностей и противоречий, либо – в задачу с признаками путей разрешения ситуации путем преобразования определенных условий. При этом задача становится частью обучения и решается в совместной деятельности преподавателя и студента. В ходе решения проблемных ситуаций субъект профессионального становления утверждает собственную позицию и активизирует процесс самоопределения, что сопровождается внутриличностными конфликтами.

Э. Ф. Зеер выделяет ряд факторов, обуславливающих данные конфликты: рассогласование составляющих направленности личности (мотивов, самооценки, ценностных ориентаций), несовпадение характера профессиональной деятельности и уровня профессиональной компетентности, противоречия между направленностью личности на достижение успеха, материальных благ, карьере и уровнем развития профессионально важных качеств, несоответствие представлений о своих профессионально важных качествах и реальных профессиональных возможностях, противоречия между профессиональными возможностями, потенциалом и социальными ограничениями (половыми, возрастными, этническими и др.) [3].

В. А. Бодров отмечает, что в проблемных ситуациях противоречия между социально закрепленными образцами и нормами поведения и новыми условиями деятельности самоопределение профессионала инициируется как необходимый процесс их разрешения [1].

С позиции положений теории ООД в данной работе осуществлено выделение этапов становления заблаговременной устойчивости (ориентировочного, адаптационного, формирующего, оценочного) на основе приоритетной на данном временном участке проблемной ситуации (принятия решения, освоения новых требований, решения военно-учебных задач, рефлексии соответствия требованиям) и типа формируемой ориентировочной основы действия (мотивационная, информационная, деятельностьная, интеграционная), личностно-профессиональных новообразований будущих офицеров (мотивированность к военной подготовке, адаптированность к требованиям образовательной среды, подготовленность к выполнению военно-профессиональных задач, военно-профессиональная компетентность)

и динамики осознания военно-профессиональных ценностей (представление, понимание, принятие, реализация в деятельности) (таблица).

Ориентировочный этап охватывает период довоенной подготовки в гражданском вузе (1–3 семестры), в ходе которого осуществляется сознательный выбор и принятие решения об обучении на военной кафедре. В ходе профориентационных мероприятий студенты получают необходимую информацию о военной службе, основных целях и направлениях современной военной реформы, сложностях и перспективах получения дополнительной специальности, на основании чего формируются обобщенные представления о нормах и ценностях военно-профессиональной деятельности. Главным показателем профессионально-личностного развития на данном этапе является мотивированность к военной подготовке. В случае формирования военно-профессиональной мотивации осуществляется сознательный выбор обучения по одной из программ военной подготовки. Окончательное принятие решения, предваряющее заключение контракта с МО РФ на подготовку, зависит от итогов профессионально-психологического отбора, в ходе которого студентом осознается степень собственного соответствия требованиям военно-профессиональной деятельности. На данном этапе формируется мотивационная основа становления заблаговременной устойчивости: развивается военно-профессиональная мотивация, обеспечивается соответствие индивидуально-личностных особенностей требованиям военно-профессиональной деятельности и необходимый уровень знаний, умений и навыков по гражданской специальности.

Характеристика этапов становления заблаговременной устойчивости офицера запаса

Характеристика	Этапы становления заблаговременной устойчивости			
	ориентировочный	адаптационный	формирующий	оценочный
1	2	3	4	5
Временная характеристика	1-3 семестр	4-5 семестр	6-7 семестр	8 семестр
Организационная характеристика	Профориентация и профотбор	Профессиональное обучение и подготовка		Итоговая аттестация и стажировка
Проблемная ситуация	Принятия решения	Освоения новых требований	Решения военно-учебных задач	Рефлексия соответствия требованиям
Осознание военно-профессиональных норм и ценностей	Представление	Понимание	Принятие	Реализация в деятельности
Показатели профессионально-личностного развития	Мотивированность к военной подготовке	Адаптированность к требованиям образовательной среды	Подготовленность к выполнению военно-профессиональных задач	Военно-профессиональная компетентность

Окончание таблицы

1	2	3	4	5
Ориентировочная основа становления	Мотивационная	Информационная	Деятельностная	Интеграционная

Адаптационный этап становления заблаговременной устойчивости офицера запаса совпадает с началом военной подготовки в гражданском вузе (4-5 семестр), когда происходит проверка правильности принятого решения и адаптация к особенностям военной подготовки. В этот период студентом военной кафедры усваиваются новые требования, прежде всего в социально-психологической сфере, апробируются новые правила и способы поведения, основанные на принципе единоначалия. На данном этапе происходит адаптация к требованиям военно-учебной деятельности за счет укрепления военно-профессиональной мотивации, тренировки навыков самоконтроля, повышающих эмоциональную устойчивость, развития способностей к быстрой ориентации в ситуации, приобретения знаний, умений навыков и опыта их применения в объеме обязанностей солдата. Через осознание причастности к общему делу защиты Отечества, понимание норм и ценностей военно-профессиональной деятельности, понимание особенностей воинской службы и формируется информационная основа становления заблаговременной устойчивости.

Формирующий этап становления заблаговременной устойчивости офицера запаса является основным и реализуется в течение 6-7 семестров обучения в гражданском вузе. В этот период осуществляется основная подготовка студента как военного специалиста и офицера: совершенствуются гражданско-патриотические и нравственные качества, формируются качества военного профессионала, приобретаются знания, умения и навыки в объеме обязанностей командира отделения и взвода. На данном этапе приобретаются навыки преобразования профессионально-важной информации, полученной в ходе освоения учебных дисциплин по гражданской специальности, в знания, умения и навыки военно-профессиональной направленности.

Тренировки на основе моделирования экстремальных ситуаций военно-профессиональной деятельности и самоанализ деятельности в ходе решения военно-учебных задач позволяют осознать причины возникновения возможных трудностей, снизить эффект новизны и неожиданности и приобрести устойчивость к их воздействию. В ходе занятий отрабатываются новые навыки управления эмоционально-волевым состоянием, повышается способность быстро соображать и реагировать, расширяется опыт использования знания, умения и навыки – формируются компоненты заблаговременной устойчивости.

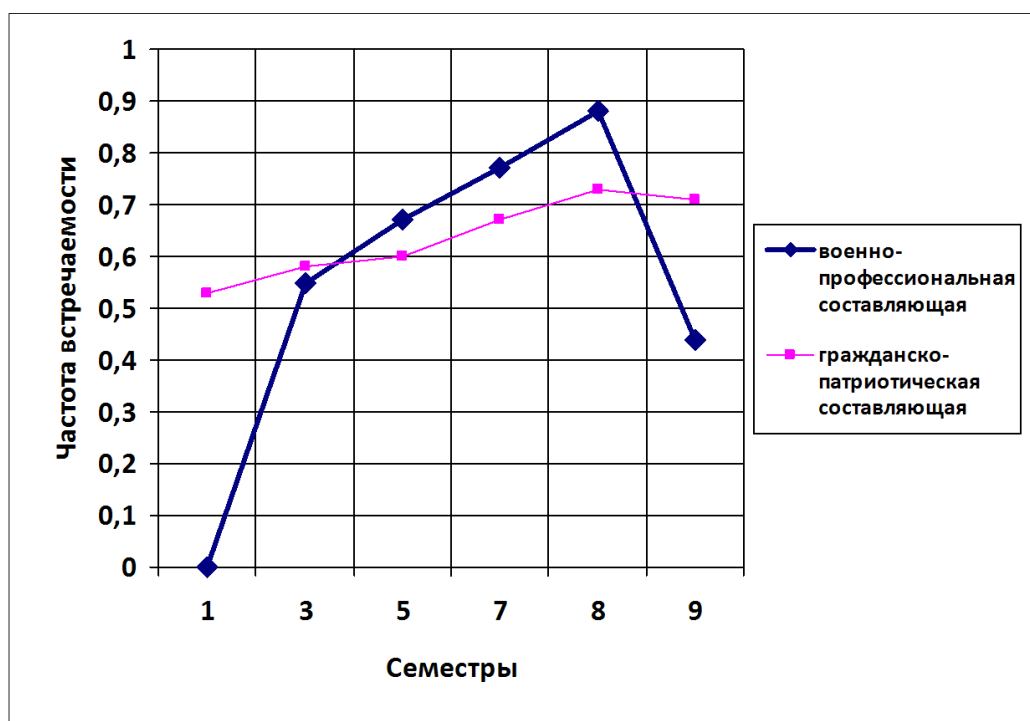
В ходе обучения студента по гражданской и военной специальностям изменяется мировоззрение будущего офицера, рефлексия нацелена на глубокое осознание себя как военного специалиста с принятием норм и ценнос-

тей военно-профессиональной деятельности. Понимание и принятие норм и ценностей военно-профессиональной деятельности способствует формированию личности в соответствии с социальными требованиями, что повышает уровень адаптированности к учебно-профессиональной деятельности и существенным образом влияет на эффективность становления заблаговременной устойчивости. Ориентировочную основу становления заблаговременной устойчивости на данном этапе можно рассматривать как деятельность, на базе которой формируется профессиональная компетентность офицера запаса.

Оценочный этап становления заблаговременной устойчивости офицера запаса реализуется в период восьмого, заключительного семестра в форме аудиторных занятий, государственного экзамена и стажировки в полевых условиях. На данном этапе осуществляется практическая проверка соответствия наличного уровня подготовленности выпускника требуемому. В ходе данного этапа совершенствуются качества студента как военного офицера, специалиста и гражданина, формируются знания, умения и навыки в объеме обязанностей командира роты, формируется целостное видение военно-профессиональной деятельности, военной подготовки, составляющие интеграционную основу становления заблаговременной устойчивости. Приобретение опыта в исполнении обязанностей, соответствующих должностному предназначению, в условиях военно-профессиональной среды, развивает творческий подход к решению учебно-профессиональных задач. Практическая направленность данного этапа позволяет отнести его к заключительному периоду формирования компетенций офицера запаса. В ходе реального соприкосновения с требованиями военно-профессиональной деятельности к личности исполнителя и сложными ситуациями учебно-профессиональных задач укрепляется уверенность в их решении, формируется состояние психологической готовности к военно-профессиональной деятельности. Таким образом, данный период характеризуется интеграцией качеств, знаний, умений, навыков и опыта их применения в систему, обеспечивающую заблаговременную устойчивость к экстремальным условиям военно-профессиональной деятельности.

Поскольку этапы становления заблаговременной устойчивости опосредованы столкновением субъектов военной подготовки с проблемными ситуациями, заданными внешней средой (принятия решения, новых требований, военно-учебных задач, оценки), это рождает противоречия между требованиями среды и ресурсами личности. Столкновение с необходимостью их разрешения детерминирует личностное развитие субъекта военной подготовки, стимулирует дифференциацию ценностей, поиск смыслов, формирование системы целей: активизируется процесс самоопределения личности. Одним из показателей динамики данного процесса являются изменения в структуре самоотношения личности. Нами исследованы доминирующие акценты в динамике самоотношения на каждом из этапов становления заблаговременной устойчивости, для чего был использован известный тест на

самоотношение М. Куна и Т. Мак-Партланда. Интерпретация полученных результатов основана на регистрации категории самоотношения, связанной с особенностями отражения самоидентичности в рамках индивидуального самосознания. В качестве категорий контент-анализа выступает осознание себя как патриота и гражданина и осознание принадлежности к профессиональной группе офицеров ВС. Присутствие первой категории определяется по широкому кругу ответов, прямо или косвенно отражающих любые формы проявления данной смысловой единицы, например: «Я – защитник Родины», «Я – человек своей страны», «Я – российский гражданин» «Я – патриот России» и др. Признаками второй категории являются высказывания типа «Я – студент военной кафедры», «Я – военный юрист», «Я – будущий офицер запаса», «Я – авантюрист и экстремал, поэтому выбрал обучение на военной кафедре», «Я – человек, теряющий время на военной кафедре», «Я – человек, попавший на военную кафедру, чтобы не идти в солдаты», «Я – парень с гражданской и военной специальностью» и др. Данным тестом обследованы 86 студентов в разные периоды военной подготовки: в конце 1, 3, 5, 7, 8 и 9 семестров (рисунок).



Динамика военно-профессиональной и гражданско-патриотической составляющих самосознания будущих офицеров запаса в ходе военной подготовки

В ходе исследования установлено, что в период довоенной подготовки в структуре самосознания студентов гражданского вуза в 53,36% случаев присутствуют признаки осознания себя в качестве защитника Родины, мужественного человека, патриота и гражданина. При этом высказывания

имеют преимущественно положительную окраску. Содержательный анализ результатов показывает, что наряду с многочисленными определениями себя по половому признаку («Я – юноша/мужчина» и др.), свидетельствующими о развитии гендерной самоидентичности, наличие в структуре самосознания гражданско-патриотической составляющей является благоприятной предпосылкой становления военно-профессиональной самоидентичности юношей, признаки которой на данном этапе не выявлены.

К моменту принятия решения о военной подготовке (конец 3 семестра) в структуре самосознания более половины юношей появляется представленность категории военно-профессиональной самоидентичности (54,52%) с преобладанием негативного отношения к военно-профессиональной деятельности (55,3%), что подтверждает формирование мотивации военной подготовки студентов гражданского вуза и ее иррелевантный характер. Одновременно в структуре самосознания студентов на ориентировочном этапе отмечается тенденция дальнейшего осознания себя в качестве патриота и гражданина с абсолютным преобладанием положительного и нейтрального отношения к этому (нам 4,64%).

К концу адаптационного этапа становления заблаговременной устойчивости (конец 4 семестра) динамика показателей военно-профессиональной самоидентичности возрастает, о чем говорит увеличение общей частоты встречаемости регистрируемой категории на 12,76% в основном за счет нейтрального отношения к военной подготовке (16%). На данном этапе отмечается значительное уменьшение негатива по отношению к военно-профессиональной деятельности (на 17,4). Это позволяет говорить об успешности процесса адаптации к требованиям военно-учебной деятельности, в том числе за счет развития военно-профессиональной мотивации. На этом этапе также происходит незначительное увеличение количества студентов (на 2,32%), в структуре самосознания которых представлены составляющие патриотизма и гражданственности.

Формирующий этап становления заблаговременной устойчивости (конец 7 семестра) характеризуется дальнейшей тенденцией к увеличению количества испытуемых, проявляющих признаки военно-профессиональной самоидентичности (на 9,28%), значительным увеличением позитивного (на 24,3%) и уменьшением нейтрального (на 16,7%), и негативного (на 7,6%) отношения. На данном этапе усиливается положительная динамика развития гражданско-патриотической составляющей самосознания (на 7%).

Исследование самоотношения, проведенное на оценочном этапе становления заблаговременной устойчивости (конец 8 семестр и военной подготовки в целом), говорит о дальнейшем развитии гражданско-патриотической составляющей самосознания (на 5,8%) и военно-профессиональной самоидентичности абсолютного большинства офицеров запаса (88,16%). Однако ее положительный знак у 84,2% из них не говорит о положительной мотивации выпускников к военно-профессиональной деятельности, что подтверждается дальнейшими исследованиями: спустя 5 месяцев из струк-

туры самосознания 44,08% выпускников ФВО исчезает осознание принадлежности к профессиональной группе офицеров запаса.

Резкое угасание военно-патриотической составляющей самосознания по окончании военной подготовки связано со смещением доминирующих акцентов в самоопределении студентов на самоидентификацию себя, прежде всего, как специалиста гражданской сферы труда. Отсроченность реализации выпускников в качестве военных специалистов на неопределенный момент времени ведет к естественному угасанию военно-профессиональной мотивации.

Процесс дальнейшего обучения студентов (9-10 семестры) ограничен подготовкой по гражданской специальности, будущее выпускников не является связанным с военно-профессиональной деятельностью и процесс самоопределения меняет свое направление. В результате ограниченности профессионализации офицеров запаса этапом военной подготовки с отсутствием этапов военно-профессиональной адаптации и функционирования согласно военно-учетной специальности, возникает ситуация незавершенности начавшегося процесса военно-профессиональной самоидентификации. Об этом говорит качественный анализ результатов исследования, отражающий содержательную динамику военно-профессиональной самоидентичности студентов: на ориентировочном и адаптационном этапах в структуре самосознания усиливается составляющая, связанная с осознанием своей принадлежности к офицерскому корпусу через оценку себя в настоящем («Я – студент военной кафедры» и др.), на формирующем и оценочном этапах – через оценку себя в будущем («Я – будущий военный специалист, офицер запаса...» и др.). Отсутствие логического завершения процесса военно-профессиональной самоидентификации порождает внутриличностный конфликт между военно-патриотическим побуждением и внешними условиями его реализации в образовательной среде гражданского вуза.

Однако ослабление военно-профессиональной самоидентичности студентов гражданских вузов по окончании военной подготовки также может быть связано со снижением уровня актуализации мотива избегания военной службы по призыву.

Гражданско-патриотическая составляющая самосознания оказывается более устойчивой характеристикой и по окончании военной подготовки изменяется очень незначительно: за тот же период на 0,03% в сторону ослабления. Данный процесс может быть связан с уменьшением гражданско-патриотической и военно-профессиональной направленности учебно-воспитательных мероприятий.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования установлено, что возникновение противоречий, возникающих в ходе решения проблемных ситуаций, характеризующих каждый из этапов становления заблаговременной устойчивости, стимулирует процесс самоопределения студентов. В процессе ценностно-смысловой перестройки укрепляется гражданско-пат-

риотическая составляющая самосознания, появляется и развивается военно-профессиональная самоидентичность, что характеризует становление заблаговременной устойчивости.

Библиографический список

1. **Бодров, В. А.** Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. [Текст]/В. А. Бодров. – М., 2006.
2. **Гальперин, П. Я.** Введение в психологию. [Текст]/П. Я. Гальперин. – М., 1976.
3. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессий [Текст]/Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2003.
4. **Маркелова, Т. В.** Заблаговременная устойчивость офицера запаса как психологическая проблема военно-профессиональной деятельности. [Текст]/Т. В. Маркелова. //Мир психологии. – 2010. – № 3. – С. 261–272.
5. **Талызина, Н. Ф.** Управление процессом усвоения знаний [Текст]/Н. Ф. Талызина. – М., 1975.

УДК 378.0.10

Кудышкин Евгений Александрович

Заместитель начальника адъюнктуры, Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России, Новосибирск

К ВОПРОСУ О СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

Kydishkin Eugenie Aleksandrovich

Post-gladiate, Novosibirsk of Military Institute of Internal Troops named after General of the Army I. K. Yakovlev of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Novosibirsk

TO A QUESTION ON SYSTEM OF ADMINISTRATIVE QUALITY EDUCATION IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Основная особенность современного мира – стремительные перемены и глобальные реформы во всех сферах жизнедеятельности общества. Курс России на кардинальную трансформацию и существенные преобразования в политической жизни, в экономике и общественной жизни повлечёт глобальные изменения во всем институциональном пространстве нашего общества, в том числе и образовательном. Рассмотрим законодательное определение образования.

Система российского законодательства даёт чёткое определение образования. Образование – это целенаправленный процесс воспитания и обу-

чения в интересах человека, общества и государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов) [1].

Военное образование – подготовка кадров для вооружённых сил, родов войск и специальных войск. Под термином «военное образование» понимается совокупность систематизированных знаний по фундаментальным (общественным, физико-математическим, химическим и др.) и специальным военным наукам и навыкам, необходимых офицерам и другим военнослужащим для практической деятельности [2].

Подготовка офицерских кадров есть непрерывный процесс развития сознания и интеллекта индивида, формирование гармонично развитой личности на дальнейшую перспективу службы в Вооруженных силах РФ и внутренних войсках МВД РФ на основе, прежде всего, воспитания, получения знаний, овладения определенными навыками.

Основной задачей военного ВУЗа является подготовка офицерских кадров к военно-профессиональной деятельности. Профессиональные ценности офицерского корпуса постоянны, поскольку функции и специфика военного образования (службы) одинакова при любой социальной системе.

Проблему в подготовке будущих офицеров сегодня представляет то, что управленческие навыки офицерского корпуса должны соответствовать современным требованиям, предъявляемым к специалистам данной сферы управления. С другой стороны, – молодые люди, поступающие в военный институт должны быть готовы принять ценности социального института военного образования и быть готовыми к выполнению роли офицера-управленца.

Специфика данной роли заключается в подчинении приказу, жесткой нормативности поведения, иерархии межличностных отношений [5].

Как и Российское образование в целом на рубеже последнего десятилетия, военное образование столкнулось с огромной массой дилемм, основными из которых являются:

1. увеличение технологического разрыва с экономически развитыми странами и, в следствие чего, снижение конкурентоспособности отечественного высшего образования;
2. быстрое устаревание материально-технической базы;
3. низкая оплата и старение преподавательского состава, увеличение многочисленности вспомогательного персонала вузов;
4. усложненная система лицензирования, аттестации и аккредитации вузов каждые 5 лет по линии Министерства образования и науки РФ, что вызывает отвлечение значительных средств и сил руководства вузов и др.

Не взирая на вышеперечисленные сложности, Российское образование успешно преодолевает вышеозначенные проблемы путем совершенствования качества высшего военного образования. Однако, проблема создания системы менеджмента качества образовательного процесса в высших военных учебных заведениях не получила должного решения. Рассмотрим это подробнее.

Качество присуще любому явлению действительности. Если говорить о военном образовании, то оно отражает комплекс характеристик и их соответствие существующим потребностям или научно идеализированному представлению человека об этом явлении.

Что же такое качество образования?

Международной организацией по стандартизации ИСО принято следующее определение качества: «Качество – совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности».

Существует определенный международный опыт управления качеством образования, который в настоящее время успешно реализуется в большинстве ВУЗов России, в том числе и в военных ВУЗах, с учётом их определенной специфики. Используются три основные модели управления качеством подготовки специалистов, основанные на следующих методах и подходах:

- оценочный метод управления качеством деятельности вуза;
- концепция, основанная на принципах Всеобщего управления качеством (TQM) при учёте особенностей Российской образовательной системы;
- подход, основанный на требованиях международных стандартов качества ISO 9000:2000.

Модель управления, основанная на оценочном методе (SWOT-анализ), предполагает систематическое проведение самооценки для выявления сильных и слабых сторон деятельности вуза, а также положительных и отрицательных факторов его развития. На этой основе вырабатываются и предлагаются меры для разрешения проблемных ситуаций и улучшения эффективности образовательного процесса.

Модель управления, основанная на принципах TQM (Всеобщее управление качеством, наибольший вклад в развитие теории TQM внесли В. Эдвардс Деминг, Джозеф М. Джуран и Филип Б. Кросби, которые подчеркивали необходимость подхода к качеству на уровне организации), также использует метод оценок, однако основана на более глубоком анализе деятельности вуза, как производителя продукции и услуг.

Концепция TQM предполагает наличие у вуза четко и ясно сформулированной миссии, стратегических целей, которые выработаны в результате всесторонних исследований потребностей внешней среды в основных продуктах деятельности вуза. Всеобщее управление качеством предполагает процессный подход к деятельности вузов, использует ряд специфических, достаточно сложных, но весьма эффективных методов и инструментов управления качеством.

Модель управления, основанная на требованиях международных стандартов качества ISO 9000:2000, предполагает установление заинтересованных сторон, выявление их требований к качеству продукции, создание системы непрерывного совершенствования деятельности. Данная модель базируется на основополагающих принципах менеджмента качества, в том числе процессном подходе. В отличие от модели TQM в данной модели

основным инструментарием менеджмента становится документированная система управления, ориентированная на качество образовательного процесса.

Если говорить о системе управления качеством образования, то она может иметь выраженную формальную (определяет комплекс обязательных регламентов и нормативов) и неформальную основу (социально-психологическое отношение персонала к проблемам качества, атмосферу творчества и инициативы).

К сожалению, в процессе управления качеством высшего военного образования нет систематического подхода к реализации вышеозначенных моделей. Имеет место применение различных элементов вышеназванных моделей, однако в данном процессе сложно выделить четко сформированной системы. Для определения её оптимальной структуры необходимо уточнить ряд моментов.

Систему управления качеством образования нельзя ввести одномоментно. Она формируется последовательно, поэтапно в соответствии с программой её становления и развития. Для понимания сущности базового термина качество образования необходимо уточнить ряд моментов.

Образовательный процесс осуществляется на различных уровнях познания.

К первому уровню можем отнести, например, то, что определенный предмет можно освоить на уровне общего понимания его основных положений и на уровне общего понимания. Не следует считать различные дисциплины необязательными, ибо они играют свою роль в профессиональном становлении военного специалиста. Их объем и методика преподавания должны это учитывать – профессиональный кругозор, как основу для освоения других дисциплин, системность знаний.

Ко второму уровню познания отнесем глубокое усвоение предмета, способность трансформации знаний на различные области познания и практической деятельности. Это уровень системологии знаний, позволяющий объяснять и предвидеть события и явления, позволяющий понимать причины и последствия событий. Предметами второго уровня познания являются фундаментальные дисциплины других циклов (например, гуманитарной подготовки).

Третий уровень профессиональной подготовки отражает формирование устойчивого профессионального сознания, которое отражает способности созидательной деятельности, опирающейся на освоенные знания в их комплексе. Это, прежде всего, способности к эффективной профессиональной деятельности. Уровень профессиональной подготовки характеризует высокое качество образования. Чем выше уровень познания, тем выше качество образования.

Качество образовательного процесса оценивается вузом либо самостоятельно, либо с помощью аттестационных комиссий ГЭК, потребителей, выпускников... Качество же подготовки специалистов – потребителем. В

этом случае оно понимается как свойство объекта и продукции (или услуги), отвечающее требованиям контроля или заказчика.

Образовательный процесс необходимо рассматривать различая два понятия: качество подготовки специалистов и качество самого этого процесса [4].

Качество рассматривается не только как результат деятельности, но и как возможности его достижения в виде внутреннего потенциала и внешних условий, а так же, как процесс формирования характеристик.

Выделим три основные группы элементов качества образования:

- качество потенциала достижения цели образования;
- качество процесса формирования военного профессионализма;
- качество результата военного образования.

Рассмотрим содержание такой обширной группы как **качество потенциала достижения цели образования**, которая выражается в таких общепринятых характеристиках как качество образовательных стандарта и программы, цели образования, прежде всего, качество материально-технической базы военного ВУЗа, уровень подготовленности или качество профессорско-преподавательского состава, качество абитуриентов и информационной базы.

Немаловажными элементами качества процесса формирования военного профессионализма является качество технологии военного образования, контроля образовательного процесса, качество мотивации профессорско-преподавательского состава на проявление творчества и эффективности в педагогической работе, качественный подход курсантов военного ВУЗа к образованию, интенсивность образовательного процесса, управление военным образованием, методы презентации знаний.

Качество результата военного образования – возникновение и осознание курсантами своего профессионализма, распознавание и реализация личных индивидуальных особенностей и способностей, будущее трудоустройство, военная карьера и заработная плата, овладение методологией военного самообразования, знания и практические навыки.

Уровень военного образования обуславливается непрерывно совершенствующимися мировыми требованиями к системе образования, состоянием науки, техники и культуры, а также общественными отношениями. Последние десятилетия главный акцент в военном образовании направлен на систему и качество профессиональной подготовки военнослужащих, привитие определенных групп специфических знаний (навыков). Основная цель военного образования заключается в получении гражданином образования и достижение с подтверждением определенного образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующим документом с присвоением определенной квалификации и специальности.

Военное образование как любой процесс или результат деятельности человека, обладает определенным качеством. По мнению автора, качество военного образования – это комплекс характеристик образовательного

процесса, определяющих последовательное и практически эффективное формирование компетентности и профессионального сознания военнослужащего.

Оно характеризует не только результат образовательной деятельности – свойства военнослужащего как специалиста – выпускника военного ВУЗа, но и факторы формирования этого результата, зависящее от цели образования, содержания и методологии.

К факторам формирования качества военного образования относятся:

- цель, содержание и методология военного образования;
- организация, управление и технология военного образования;
- управление знаниями в процессе образования и результат образования.

Указанная система невозможна без современной комплексной системы оценки качества образования как отдельного элемента, так и его составляющих. Ибо чем точнее построена оценка и полнее учитываются характеристики военного образования, тем успешнее будет система управления качеством образования.

Военное образование так же нуждается в жесткой системе управления качеством образования, с акцентом на следующие функции:

- прогнозировании и планировании качества образования, предвидении тенденций изменения;
- организации функционирования системы управления качеством образования;
- контроль качества образования по параметрам его потенциала, процесса и результата;
- регулировании качества, обеспечении соответствия и гармонии его характеристик;
- оценки качества, определении его уровня и возможностей повышения;
- исследовании качества образования;
- мотивации обеспечения и повышения качества образования.

Кроме вышеперечисленных основных функций необходимо более предметно подходить к таким направлениям как:

- управление качеством преподавательского состава (определение количества, структуры профессорско-преподавательского состава, уровень их квалификации, систему повышения квалификации, организацию их работы, мотивацию, систему оплаты труда исходя из количества проведенных часов занятий. Обязательно должны быть сформулированы требования и критерии качества);
- управление качеством переменного состава (курсантов) (в первую очередь ужесточённые требования при приеме в военные ВУЗы, в частности при приёме дополнительных вступительных испытаний (квалификационного экзамена по критериям профессиональной пригодности), формирование подразделений с учётом социально-педагогических характеристик, организация обучения, в том числе самостоятельной работы курсантов с учётом воспитания соответствующих профессиональных качеств);

– управление качеством технологии образования (в развитии образования заметна тенденция увеличивающихся возможностей проектирования разнообразных технологий образования, выбор наиболее эффективной из них. То есть варьирование технологическими характеристиками образования по факторам года обучения, специфики учебной дисциплины и специальности в целом, материально-технических возможностей, концепции воспитательного процесса. Это функция динамики управления качеством.

– управление информационно-методическим обеспечением (предполагает регулирование процессов поиска и получения необходимой учебной и научной информации как студентом, так и преподавателем, использование наиболее эффективных методических схем освоения знаний. Эта функция организации библиотечной работы и деятельности информационных центров);

– управление качеством материально-технического обеспечения (распределение и оформление аудиторий, использование оборудования, классов ЭВМ);

– управление качеством инфраструктуры образования (к этой функции отнесем деятельность «управления» военного ВУЗа, то есть отделы и службы);

– управление качеством образовательной программы (рассматривает концептуальное развитие специальности, компетенции выпускника, учебный план, квалификационные требования, практики (стажировки), итоговые мероприятия.

Рассмотрев основообразующие элементы качества образования, нельзя не остановиться на технологии образования – упорядочении учебного процесса, обеспечении современной техникой, и процессе накопления знаний и навыков профессиональной деятельности в период обучения. Технология отражает целенаправленное и ориентированное на определенное качество построение процесса образования, выбор наиболее рационального и эффективного по пространственно-временным и содержательным характеристикам его варианта.

В военной образовательной системе используются: получение общеобразовательных знаний, приобретение специальных навыков (обращение с оружием), освоение опыта (боевых действий), развитие определенных способностей, овладение профессионализмом. Зачастую технологическая схема процесса образования в военном ВУЗе начинается с получения знаний, может и с освоения опыта.

Технологию образования характеризует и различное распределение усилий, внимания, ресурсов при осуществлении образовательного процесса. Это свидетельствует о том, что существуют разнообразные варианты технологического процесса управления и есть необходимость их выбирать, конструировать, изменять по критериям эффективности и качества, цели и новых возможностей.

Итак, технология образования – последовательность приемов углубления знаний, закрепление их в долгосрочной памяти, контроль освоения ма-

териала, обеспечение ритмичности и интенсивности образовательного процесса, распределения потенциала преподавательского состава по видам и областям знаний и по всей цепочке их получения и презентации.

Можно выделить и технологии самообразования, потребности в которых в настоящее время возрастают в связи с важностью и необходимостью непрерывного образования. Это не просто самостоятельная работа в процессе обучения, это процесс последовательного получения, дополнения или корректирования знаний.

Факторы определяющие выбор или проектирование технологий образовательного процесса:

- состав, характер и последовательность освоения дисциплин образовательной программы – является важнейшим фактором технологии образования;

- трудоёмкость образовательного процесса и виды нагрузки, рассчитанные по валеологическим нормам и психологической ориентации на серьёзную работу;

- система поэтапного контроля с проверкой проверки устойчивости знаний, возможности их аналитического использования, влияние на типологию мышления;

- ритмичность образовательного процесса, проявляющаяся в перераспределении нагрузок, форм занятий, периодичности контроля, видов учебных дисциплин, объемов самостоятельной работы;

- методическая интеграция в освоении различных дисциплин образовательного процесса;

- мотивационная опора образовательной деятельности, социально-психологическая атмосфера её реализации [3].

Итак, технология образования включает не только разработку соответствующего учебного плана и построение образовательного процесса, но и подготовку учебников нового поколения, использование текстовых технологий оценки качества образования, ротация педагогических кадров по видам научно-педагогической деятельности.

Кратко подводя итоги, можно сказать, что требуют решения проблемы совершенствования управления качеством образования в военном ВУЗе, которое является производной в подготовке младших офицеров в военных институтах и университетах.

Подобное решение может быть найдено путем создание системы управления качеством высшего военно-специального образования. Автору видится целесообразным построение данной системы на основе названных в работе трёх моделей системы управления качеством образовательного процесса.

Так, по мнению автора, система управления качеством высшего военно-специального образования должна включать:

- систему самооценки деятельности вуза, выявления сильных и слабых сторон осуществляемой им образовательной деятельности, включа-

ющую оценку качества образовательного процесса командованием ВУЗа, профессорско-преподавательским составом, самими обучаемыми;

– систему мониторинга удовлетворенности потребителей (командиров соединений, воинских частей, подразделений) качеством подготовки выпускников высших военных учебных заведений;

– систему управления качеством образовательного процесса, включающую как сам планирующий и управленческий аппарат, так и систему методов управления эффективностью образовательного процесса.

Создание подобной системы не вызывает затруднений, так как отдельные её компоненты уже внедрены в процесс управления качеством военного образования, необходима лишь их систематизация и доработка с учетом специфики конкретного ВВУЗа. Это позволит сформировать систему, позволяющую осуществлять непрерывное совершенствование качества подготовки выпускников высших военных учебных заведений к военно-профессиональной деятельности, более эффективно внедрять последние достижения педагогической науки в образовательный процесс.

Таким образом, представляется необходимым пересмотреть принципиальные подходы к управлению качеством образовательного процесса в высших военных учебных заведениях, систематизировать данный процесс. Это позволит решить означенные ранее проблемы и добиться более высоких результатов в подготовке будущих офицеров к военно-профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. **Баранников, А. В.** Содержание общего образования. Компетентностный подход. [Текст]/А. В. Баранников. – М., 2002. – 311 с.
2. **Коротков, Э. М.** Управление качеством образования. Оригинал-макет, оформление.[Текст]/Э. М. Коротков. – 2007, – 298 с.
3. **Соловьев, В.** Обеспечение качества высшего образования: российский опыт в международном контексте[Текст]/ О. Долженко//Alma Mater/Вестник высшей школы. – 2001. – № 6. – С. 16.
4. **Егоров, В. В.** Педагогика высшей школы[Текст]: учебное пособие. / В. В. Егоров, Э. Г. Скибицкий, В. Г. Храпченков. – Новосибирск: САФБД. – 2008. – 317 с.

РАЗДЕЛ XIII РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 378.02

Ромашкевич Александр Иосифович

Преподаватель физики, пенсионер по инвалидности, последнее место работы: старший преподаватель Московского Института Электронной техники (технический университет), a_romashkevich@mail.ru, Московская область, Менделеево

РЕФОРМА ИЛИ ПРОФОРМА?

Romashkevich Alexander Iosifovich

The teacher of physics, the pensioner on physical disabilities, last place of work – the senior teacher of the Moscow Institute of Electronic technics (technical university), a_romashkevich@mail.ru, Moscow

REFORM OR PROFORMA?

1

«Мы самовар не проходили...»

Я услышал эту фразу полвека назад на целине. Нас – группу студентов МИФИ забросили в Казахстанскую степь совместно с учащимися техникума общественного питания. У нас были одни мальчики, у них – одни девочки. В хижине, где мы жили, обнаружилось только одно удобство – старый медный самовар. находка вызвала всеобщий восторг, после которого последовало вполне логичное предложение:

– Девчонки! Приготовьте чайку!

Вот тут то я и услышал развеселившую меня фразу:

– А мы самовар не проходили...

Надо было пройти полвека, чтобы я осознал, насколько симптоматичной была эта фраза. Она обозначила начало распада нашей образовательной системы. Еще по инерции старая когорта учителей продолжала выпускать из школ умеющую мыслить молодежь, еще ломались от конкурсов двери ВУЗов, еще вступали в яростный спор технари и филологи, романтично именующие себя «физиками» и «лириками». Мы все еще гордились своей лучшей в мире системой образования, но уже ощущалось «что-то неладное в школьном королевстве». Медалистов становилось меньше, троечных аттестатов больше. Как следствие стали снижаться конкурсы в технические ВУЗы и, соответственно, качество молодого инженерного пополнения страны.

Распад происходил с ускорением, и уже к середине девяностых годов прошлого столетия среднестатистический обладатель аттестата зрелости выглядел бы умственно отсталым рядом с троечником пятидесятых годов. Я не случайно употребил термин среднестатистический, так как прекрасно понимаю, что вопреки системе есть и таланты и гении. Но это единицы. Техническую и технологическую культуру страны определяет многомил-

лионная армия инженеров, а это, согласно математике – статистический ансамбль, свойства которого определяют усредненные величины, а десятки гениев и талантов на этом фоне – неизбежная флуктуация, никак не являющаяся продуктом системы.

Сразу оговорюсь, в этом «эссе» речь пойдет *только о техническом образовании*. Сорок лет преподавания физики, двадцать лет исследований процесса обучения и педагогических экспериментов, надеюсь, позволяют мне высказать некоторые мысли и предать огласке выводы, к которым я пришел.

Катастрофическое состояние образовательной системы сегодня очевидно. Преподаватели технических ВУЗов с грустью подтвердят, что 70% выпускников – бракованная продукция, непригодная для инженерной работы, и не просто непригодная, а опасная. О чем свидетельствует постоянно растущая статистика техногенных катастроф и аварий.

Дипломы наших ВУЗов давно перестали котироваться за рубежом, и это несмотря на то, что большинство из них превратились в университеты. И за бугром и у нас понимают, что в неразберихе, хаосе и продажности кризисных лет под шумок и техникум мог превратиться в академию. Угар девяностых внезапно превратил учителей школы и профессорско-преподавательский состав института в нищее сословие. На местах остались только люди пенсионного и предпенсионного возрастов. Просто кроме учительства они уже ничего делать не умели (или не могли по здоровью). Молодежь разбежалась по ларькам – детей надо кормить каждый день, а не в отдаленном светлом... Тут не до преданности профессии, речь шла о выживании. Так в нашем учительстве образовался вакуум. Справедливости ради надо отметить, что этот вакуум наметился раньше, в семидесятых – восьмидесятых годах прошлого столетия, когда была расхожей фраза: «не поступил, куда хотел, иди в педагогический». По зову сердца педагогами становились единицы, остальные кто в силу обстоятельств не пошел работать по специальности, а кто и вообще не собирался возвращаться в школу. Кому было дело до качества обучения?

Свой вклад в развал образования внесла и управляющая образованием государственная бюрократия. Но об этом ниже.

Чтобы взявший в руки этот текст не отбросил его со словами: «Фу, опять критиканство!», скажу, – после ответа на извечный русский вопрос – «кто виноват?» обещаю попытаться дать ответ и на другой, вечно актуальный – «что делать?»

С 1975 г. в течение ряда лет я работал в университете в одной из североафриканских арабских стран. Самым неожиданным для меня стало своеобразие мыслительной деятельности большинства студентов. Сначала мне показалось, что я попал в среду людей с удивительными способностями. Стоило студенту один раз пробежать глазами страницу текста, и он мог повторить ее тут же чуть ли не дословно! Молодежь усваивала иностранный язык легко и непринужденно, казалось, не прилагая к этому никаких усилий. Девочка пяти лет (отец араб, мать русская) свободно говорила (кстати и читала) на французском, играя с соседскими арабскими детьми болтала по

арабски, забегая к нашим детям говорила по русски лучше многих наших.

Но потом обнаружилось другое. Я имею ввиду очень слабую логическую память и плохое абстрактное мышление. Изложенный логический материал (я преподавал физику) через пару дней начисто выветривался из головы, и все можно было начинать с белого листа.

На семинаре была разобрана задача про тело, соскальзывающее с наклонной плоскости. На контрольной работе я дал ту же задачу, только наклонил плоскость в другую сторону. И вдруг услышал: «Месье, мы эту задачу не решали».

Тогда-то я и подумал: «Господи, какие умные дети в России, все-таки наша образовательная система самая лучшая!»

Консулат и руководители коллективного контракта объясняли эту особенность местного менталитета, направленностью многовекового колониального образования. Мол, французы готовили из арабов хороших исполнителей, а не творческих руководителей. Может и так, а может просто нехватка витаминов. Справедливости ради скажу – были среди студентов и прекрасно подготовленные, математически образованные. Это были, как правило, выпускники элитных лицеев. Но их было немного, и они погоды не делали.

Когда через три года я вернулся домой, то с удивлением обнаружил тот же синдром у наших школьников и даже у студентов.

Вот образчик нового мышления «среднестатистического» школьника:

Разглядев на рисунке к задаче треугольник, ученик пытается прилепить к нему теорему Пифагора (сейчас и ее то не каждый знает).

– Почему ты решил, что треугольник прямоугольный?

Ответ потрясает своей логикой:

– А разве он не прямоугольный?

Он просто уверен, что других треугольников не бывает, а если и бывает, то такой сложный треугольник в школе не проходят!

– С чего надо начинать решение задачи?

Наиболее популярный ответ:

– Надо найти формулу и подставить числа.

– А если готовая формула не нашлась?

– Значит задача плохая.

И потрясающее равнодушие к результату. Уже написана пара уравнений, физика закончилась, остался мучительный процесс нахождения одного из двух неизвестных. Совершая массу алгебраических ошибок, которые учителю приходится исправлять по ходу дела, добираемся до ответа.

– Тебе не стыдно за твое неумение?

– А вы что, никогда не ошибаетесь?

И дремучая скука во взгляде. Становится страшно. Может этот человек завтра будет строить аквапарк.

Изменения в менталитете школьника, а затем и студента, стали настолько очевидными, что реформирование системы образования, запоздавшее лет на тридцать – сорок, превратилось в проблему номер один для будущего страны.

К сожалению внятного ответа на вопрос «что делать» пока никто не дал.

– Может наши детишки сильно перегружены?

– Надо уменьшить количество обязательных часов и упростить программы!

Может и так. Только я вспоминаю, что в четвертом классе сдавал чуть ли не десяток экзаменов, и ничего. Потом сдавал в пятом, в шестом и так до десятого. Но мы не стонали, и ни у кого не опухали мозги. Да и время было не очень сытое, и заплат на одежде никто не стыдился. Зато сейчас крики о перегрузке с удовольствием подхватили сами ученики, и при каждом удобном случае спекулируют умственной усталостью, оправдывая безделье.

– Может на бедных детей обрушивается слишком большой поток информации?

– Это отчасти верно, но преувеличивать значение этого фактора я бы не стал. Ну, во-первых, это не информация, а информационный мусор, который в голове не задерживается и не должен мешать усвоению полезной информации. Тем более, что на уроках, лекциях, семинарах эти мусорные баки закрыты. Беда в том, что отношение к полезной информации такое же, как и к мусорной – в одно ухо влетело – в другое вылетело. Просеивание речного песка с целью сохранения крупинки золота не происходит. «Золотодобыча» в обучении происходит в процессе выработки навыков. Но я опять забегаю вперед.

Что из себя представляет обладатель аттестата зрелости через месяц после окончания школы? Будем честны. Читает вслух, запинаясь, пишет с ошибками, складно изложить мысль не может, считает в уме до ста, таблицу умножения – только до десяти (и то не всегда). Плюс бесполезный информационный шум в голове. Не верите? Хотите, чтобы у вас волосы встали дыбом? Возьмите наугад двадцать зачисленных в рядовой инженерный ВУЗ абитуриентов и попросите их написать три формулы: длины окружности, площади круга и объема шара. Потом поговорим.

В телепрограмме «такси» случайные пассажиры отвечают на общепознавательные вопросы. . .

Вопрос: закончите пословицу: «Назвался груздем – полезай . . . »

Молодая женщина испытывает затруднение. . . Ведущий пытается ей помочь.

– Вы знаете, что такое груздь?

– Э –э –э...

– Ну, хотя бы с чем ассоциируется?

– Груздь... гвоздь...

Вопрос: «На каком полуострове находятся страны Испания и Португалия?»

Две девицы лет девятнадцати долго совещаются и называют единственный полуостров, видимо случайно застрявший в их памяти:

– На Кольском...

Вопрос: Железный колчедан – это минерал или гиря?

Отвечает элегантно одетая молодая женщина:

– Гиря...

В жар не бросает?

Некоторые отказываются участвовать в игре и сразу вылезают, понимая, что с их интеллектуальным багажом светиться на всю страну явно не стоит.

Справедливости ради замечу, последнее время подобные «шедевры» убрали из эфира.

2

«И бьется в висках
министерская мысль»

– Надо обозвать школы гимназиями и лицеями!

– Надо разделить классы, сделать их профильными. Там технари, тут гуманитарии!

– Надо ввести единый государственный экзамен!

– Надо гуманитаризировать курсы физики и математики!

– Надо сделать среднее образование обязательным!

– Надо отменить обязательное среднее образование!

– Надо снова сделать среднее образование обязательным!

– Надо десятилетку сделать одиннадцатилеткой!

– Нет, лучше двенадцатилеткой!

– Надо поделить всех на бакалавров, специалистов и магистров!

Смешно.

Невольно вспоминаешь Крылова: « а вы друзья как не садитесь...»

Все это напоминает картинку:

Вокруг сломанного автомобиля собралась группа дилетантов и пытается его оживить.

– Давайте фары помоем!

Не едет.

– Давайте багажник подкрасим!

Не едет.

– Шины, шины подкачайте!

Не едет.

– Аптечку не забыли?

Не едет.

И никому не приходит мысль, заглянуть под капот, может что-то с мотором неладно? Или не хотят заглядывать? Там столько всего непонятного.

«Мы люди простые, чиновные, бумажку справим, а мотор – извините».

Так какого хрена беретесь управлять образованием!?

«Спокойно, спокойно. . .не будем кипятиться...»

Давайте разбираться постепенно.

Почему в начальных классах полно отличников и хорошистов, а дальше, начиная с четвертого, кривая успеваемости (среднестатистическая, не будем забывать) плавно опускается вниз, доходя до плинтуса к выпускному.

Пусть не обманывает нас тройка по физике, или математике (они обычно неразлучны), это на самом деле махровая двойка. Просто в наших аттестатах не ставят реальных оценок. Как это так! Аттестат с двойками? Не может быть! Каждый должен иметь бумажку о приличном среднем образовании. По крайней мере, так указывает богоподобное министерство. И его благодать окропляет с небес городские и районные отделы народного образования. Сделав под козырек, они добиваются хороших показателей, терроризируя школу догмой: «У вас много двоек? Значит плохо учите!». Учитель попадает в капкан. Либо честность, либо тройка. А может быть правы чиновники?

Но вернемся к школьнику. Пока ребенок учится в начальных классах, ему нет надобности ломать голову над вселенскими категориями. Дома есть мама, которая сама определит, что хорошо, а что плохо, в школе Мариванна, единая во всех лицах, она знает все на свете, и знает, что правильно, что неправильно.

Но вот приходит время четвертого класса. Мариванну сменяет группа новых учителей, очень разных и не похожих на теплую Мариванну. Непроизвольно зарождается функция сравнения. Этот хороший, этот так себе, а этот плохой. Самостоятельный анализ происходящего крепнет день ото дня, и скоро он начинает считать его самым верным. Несовпадение своего ощущения с маминой оценкой порождает первый конфликт.

И вот тут, в подсознании начинает вызревать понимание того, что за успешность обучения отвечает вовсе не он, а учитель! Мысль крепчает, оформляется и, наконец, переселяется в сознание. Начинается перерождение отношения к школе. Чего ради страдать, зубрить, тратить время? Тетя отвечает, пусть она и мучается. А чтобы пребывание в школе не слишком мешало жить, рождается масса защитных приемов, от «дай списать», или безобидной шпаргалки, до нагло-агрессивного: «а мне это в жизни не пригодится!». Хорошо помогает также талант артиста, просыпающийся у шалопая в критической ситуации.

Вот этюд с урока физики в выпускном классе:

Учитель красиво и плотно изложил новый материал. Он доволен собой.

– Вопросы есть?.. Нет?...Все понятно?

Молчание...

– Коврижкин! Ты все понял?

– Да...

– Бубликов?

– Нормально...

Это учитель подбирается к самому-самому... Чувствуя себя в ударе, он собирается совершить подвиг, научить сегодня и этого чему-нибудь.

– Крутолобов! Ты понял материал?

– Конечно, а чего тут сложного – отвечает тот небрежно развалившись на стуле.

– Ну тогда иди к доске, будем решать задачу.

Крутолобов со словами: «А чо я то?» неохотно выходит к доске и не спеша фиксирует условие в сокращенном виде – «дано/найти». Два – три человека склоняются над тетрадами и начинают решать. Остальные – ручки наперевес, взгляд на доску – готовы перерисовывать то, что появится на доске.

Крутолобов, держа мел в руке, молча смотрит на учителя. Он принял вызов, дуэль началась.

– Ну?...

– Я думаю...

Молчание...

– И над чем же ты задумался? – ирония в голосе учителя прикрывает легкое раздражение.

– С чего начать...

Опять молчание... А время-то уходит, урок не резиновый. Настроение учителя начинает портиться. Он уже понял, что его объяснения не пропахали борозду в мозгах Крутолобова. Обстоятельства заставляют сдавать позиции. Все еще надеясь оставить в голове ученика хоть какой ни будь след, он начинает капля за каплей выдавливать из себя решение, которое Крутолобов, путая обозначения, фиксирует на доске. При этом у него вдохновенное лицо, он понимающе кивает головой, шевелит губами, подхватывая окончания слов. Иногда может шлепнуть себя по лбу, изображая озарение. Учитель понимает, что проиграл, что его надули. Пытаясь мелко отомстить, после сценки «догадался» он подыгрывает:

– Ну, ну... продолжай ...

Не тут то было. Крутолобов изображает глубокую мысль, молчит и, наконец, выдает:

– Нет, это не совсем то...

– Ты все таки скажи, что ты подумал...

– Да, так, ерунда...

Но вот, появляется ответ задачи.

Учитель проиграл. Он даже двойку поставить не может...

– За что! Я же решил задачу!

Если учитель более крут, и уступать не собирается, ученик меняет сценарий.

– Я не понял, как решать задачу...

– Так, как я объяснял.

– А я не все понял, что вы объясняли.

– И не задал ни одного вопроса?

– Тогда я понял, а сейчас не понял...

Такая логика сразит кого угодно, но не опытного учителя.

– Давай сыграем в такую игру: перед тобой задача и ходячий справочник. Можешь задавать любые вопросы, я буду давать ответы. Только реши задачу.

Пауза. Крутолобов решает прекратить поединок одним ударом.

– Я вообще ничего не понял...

А это удар ниже пояса. «Ты не сумел хорошо объяснить, ты плохой учитель». Не будет же учитель бить себя кулаком в грудь: «Я хороший! Это ты плохой!» И опять двойку ставить как-то неловко.

Отсутствие ответственности школьника за результат обучения видимо не единственный, но достаточный социальный мотив сложившегося уродливого взаимодействия ученик – учитель.

4

Абырвалг – это та же главрыба,
Только наоборот (спасибо Булгакову),
или несколько слов о вывесках.

Никто не знает точно, сколько у нас университетов, но можно с гордостью сказать, что их стало больше, чем в Англии, Франции и США вместе взятых. Знай наших! Видимо, за последние пару десятилетий произошел резкий скачок качества выпускаемых специалистов. Нет?

Возможно, где-то на диком западе диплом Чугуевского университета и вызывает священный трепет, но в нашем Козельске вряд ли, разве что крикую усмешку. Так зачем же старую институтскую вывеску сменили на гордый «Университет»? ничего не поменяв внутри? Возможно я застрял на коряге в быстротекущей реке времени, но в моем представлении «Университет» (от слова универсальный) – это место, где готовят высококлассных специалистов по широкому спектру специальностей.

О классности помолчим, но как рядовой инженерный ВУЗ в одночасье станет выпускать стоматологов, хирургов, журналистов и переводчиков? Непосильная задача. Но ничего, придумаем новую вывеску: «Технический Университет». И пошли на фиг журналисты и стоматологи. Статус повысили и ладно. Модному течению поддались почти все. Было в Москве место с названием «Московское Высшее Техническое Училище» имени Н. Э. Баумана, выпускники которого составляли и составляют элиту Российской науки, работают в космосе... Заслуги этих людей сделали вывеску «Высшее Техническое Училище» настоящим знаком качества, известным во всем мире. Так какого ... надо было менять заработанный годами гордый бренд на девальвирующуюся вывеску «Технический Университет»? Теперь опознать этот ВУЗ можно только по фамилии революционера – ветеринара... Кстати, причем здесь революция? Причем здесь коровы?

Кто-то придумал присваивать школам статус «гимназии».

За что? В чем они провинились! Давайте вспомним. Что такое классическая гимназия? Да это просто восьмилетка с гуманитарным уклоном. Ла-

тынь, греческий, закон божий, музыка, основы законодательства и т. д.... Сословные ограничения... В конце позапрошлого и в начале прошлого веков, технический прогресс, бурное развитие науки потребовали концептуальной смены содержания образования. Стали появляться реальные училища и реальные гимназии, в которых удельный вес точных наук значительно вырос. Сейчас этого недостаточно. Дай бог за одиннадцать лет впихнуть в школьника необходимый сегодня минимум физических (в смысле физики) и математических навыков и умений. Так причем здесь гимназия! Логика здесь мало. Зато амбиций (от незнания) - выше крыши.

«Средняя школа? Ах, нет! Какая – то мышьяная серость... Вот гимназия! Это да! О-о!... Повяло изысканным ароматом дворянства!... Запахло духами благородных девиц!» Ну как не сделать из своего недоросля гимназиста?

А где-то в недрах министерства кипит жизнь. Кто-то придумывает новые вывески, а не может – вспоминает старые... Шелестят бумаги, скрипят подписи, перегреваются компьютеры... Кому присвоить? За что? По каким критериям? И снова бумаги ...Шур, шур, шур... А денежки вжик, вжик, вжик... Нужна комиссия. Нет! Отдел по рассмотрению... И все на благо России, на благо России...

Шуршит реформа...

5

«Сами мы этого делать не умеем,
но учить этому других уже можем».

Читаю заголовок статьи:

«Гуманизация технического образования через гуманитаризацию как педагогическая возможность в условиях нового социального заказа».

Далее в статье:

«Негативное воздействие на формирование гуманистического мышления у студентов оказывают как сама трудовая практика, так и нарастающие проблемы и трудности, связанные с отечественным производством. Возможно, все это и стало причиной так называемого «технократического мышления», являющегося главным препятствием формированию у студентов технических вузов понимания того, что в их будущей профессиональной деятельности важно учитывать человеческий фактор, *что гуманное отношение к человеку – обязательное условие обновления общества*».

Я специально выделил конец фразы, потому что витиеватое, псевдонаучное словоизвержение вдруг заканчивается приевшейся банальностью. А что понимает автор под «человеческим фактором»? У меня это выражение почему – то ассоциируется с технической безграмотностью виновника аварии.

И далее:

«Все вышесказанное приводит нас к мысли, что серьезной методологической проблемой технического вуза на сегодняшний день является формирование именно сознания будущих инженеров с учетом прежде всего

потребностей современного общества. Это требует совершенно новых установок методического характера – гуманизации как естественных, так и технических наук».

Во как! От этой рулады за версту несет совковым косноязычием. Чего только стоит оборот «на сегодняшний день»! А предложение панацеи от всех бед – «гуманизации, или гуманитаризации (язык сломаешь) курсов физики и математики? Где родилась эта «гениальная» идея? Понятное дело – не у «технарей». Она не стоила бы и упоминания, если бы лет пятнадцать назад не была бы спущена «вниз» в порядке директивы. И вот уже на физических и математических кафедрах всерьез ставится вопрос: «как в горшок со шами добавить ложку гуманности, чтобы получилось крутое харчо, отчего успеваемость подскочит до потолка?»

– Может рассказывать, какая у Ньютона была шишка от того самого пресловутого яблока?

– Не надо иронизировать, все очень серьезно!

– Ну тогда давайте запретим садиться в позу орла под яблоней без хоккейного шлема. А что? Будет очень гуманно.

– Вот если бы был примерчик, если бы появился учебник типа «Гуманитаризованная физика твердого тела», или хотя бы методическая разработка «гуманизация линейных дифференциальных уравнений», мы бы все поняли!

Естественно, идея сдохла, на кафедрах точных дисциплин про нее забыли. Но не на гуманитарных факультетах (так теперь называют себя обиженные за сокращение часов «общественники» технических университетов). Там идея гуманитаризации «естественных и технических наук», как дрожжи, до сих пор оживляет научную работу. Не верите? Выше я цитировал статью, появившуюся в январе нынешнего года.

Прошу простить меня за собственное мнение.

Наши дети взрослеют а юноши мужают в очень непростое время. В стране происходит экономическое и социальное переустройство. «Вырвавшийся на свободу» вчерашний школьник оказывается на грохочущем перекрестке жизненных дорог. Надо куда-то идти, но по всем трассам проносятся тяжелые грузовики, визжат тормоза, орут клаксоны, грохочет покореженное железо, свистит милиция. И на всех светофорах зеленый свет.

В стране много партий, одни появляются, другие исчезают. Для простоты будем считать, что партий, претендующих на долголетие, насчитается полдюжины. Они прекрасно понимают, что без свежего пополнения их ожидает банальная демографическая смерть. Это заставляет их постоянно работать с молодежью, вербуя новичков в свои ряды. Церковь тоже интенсивно борется за юные души. Кроме того, появляются молодежные движения, объединения, союзы и т. д. и т. д. . . . Но как в грибном лесу, среди съедобных появляются и поганки и красивые мухоморы. Скинхеды, неонацисты, организации неофашистского толка. Очень интересуется молодым поколением наркомафия, псевдорелигиозные секты, силовой криминал. При этом ловко используется стремление молодежи к самоорганизации и, чего греха таить, свойственное возрасту желание поиграть мышцами.

За умы и сердца молодежи ведется жестокая конкурентная борьба, настоящая драка. Вот в гущу этой свалки и надо бы броситься профессорам, доцентам, старшим преподавателям общественных кафедр. И не бояться неизбежных синяков. Когда на семинарах по философии будут появляться приглашенные партийные лидеры, когда такой семинар будет превращаться в дискуссии на актуальные темы: «национальная идея и образование», «нравственные проблемы развития мирового сообщества», и т. д..., когда на «гуманитарном факультете» владыка прочитает курс истории религий: буддизм, ислам, христианство, многобожие славянское, скандинавское, античное, переход к единобожию, расслоение христианства, католицизм, протестантизм, православие... Слушайте, у меня слюнки потекли... Я бы и сейчас побежал послушать... Думаю, аудитория пустовать на будет. И вряд ли после такого курса кто-то потянется в секту... Стоп! Я увлекся и потерял мысль. Дайте закончить... Вот тогда я буду уверен, что студент научится отличать съедобный гриб от поганки, и сделает правильный выбор. Впрочем, не мне подсказывать гуманитариям современные формы работы.

А уж как преподавать физику и математику мы без вас будем разбираться, дорогие «дети» марксизма – ленинизма.

Вижу, кому-то хочется переключить рубильник:

– А вы, физики, техники, будете стоять в сторонке, наблюдая, как нам пересчитывают ребра?

Да нет. Кое-что мы делали и делаем. Наше кредо – труд и личный пример. У нас масса лабораторий, мы привлекаем студентов к модернизации старых и постановке новых лабораторных работ в рамках курсовых проектов, мы даем возможность студентам включиться в научную работу кафедры, а тут студент и преподаватель уже не учитель и ученик, а коллеги. Эти студенты становятся нашими «агентами влияния» на курсе. Словом, худо – бедно, мы вовлекаем лучшую часть студенчества в науку. Жаль, что потом, покрутившись, повертевшись в нашей (увы!) пока бедной науке, они либо уходят в бизнес, либо уезжают на запад.

Вот такие дела... (не забуду повторить- на мой непросвещенный взгляд).

А пока «кто-то кое-где у нас порой, ...» в фиалковых облаках плавно жестикулируя, исполняет мерлезонский балет: « гуманизация , хлоп-хлоп, гуманитаризация, топ-топ».

6

«Ньютоном можешь ты не быть,
но отсидеть свое обязан!»...
«Снова туда, где море огней...»

Время от времени мы делаем среднее образование обязательным.

Кажется это уже было, во времена Никиты Сергеевича. Правда, в СССР, а теперь другая страна – Россия. Так значит все старые законы не работают? Или не все?... Шут с ним, я не силен в юриспруденции. Но хорошо помню,

что у старого закона была хорошая подстраховка. Отсидел обязательные до этого восемь лет за партой, а дальше выбирай: хорошо сидел – сиди дальше, плохо – иди в ПТУ, и там добирай до аттестата, а нет – иди работай, но будь добр с вечерней школой.

Карел Чапек в своей автобиографии цитировал учителя, тыкавшего указкой в северный полюс: «Здесь ничего нет, здесь ничего не растет, а что было-то захирело». Вспоминая вечерние школы и сеть профессионально-технических училищ невольно повторяешь конец цитаты:... «что было – то захирело».

Я не против, всеобщее среднее – дело доброе. Но пока не подготовленное. Нельзя начинать строительство дома с десятого этажа, не возведя сначала нижние девять.

Прежде всего, давайте определимся концептуально, что надо понимать под обязательностью. Вариантов два. Первый - государство в лице учителя обязано дотащить за уши Вовочку Крутолобова до аттестата. Не так ли будет толковаться закон на местах? Это означает хомут на шее учителя, вожжи в руках Вовочки, а аттестате – липа. А Вовочке может быть 20 лет. Это уже не Вовочка, не Владимир, это Вован! И может быть не один! Брр... Я своего внука в эту школу не отправлю, извините... А учителям (это в основном женщины) не страшновато будет? Не разбегутся ли они?

Второй вариант я представляю так: государство отвечает за организацию учебного процесса – помещение, оборудование, квалифицированный преподаватель, учебники, программы и т. д.. А Крутолобов обязан в поте лица в течение десяти лет (одиннадцать – перебор) развивать свой интеллект. В законе об «обязаловке» я не нашел четкого распределения ответственности за успешность обучения между учителем и учащимся.

Документ об окончании должен быть вручен каждому. А иначе неясно: где он болтался одиннадцать лет? Но свою ответственность учащийся почувствует, если в аттестате будут стоять реальные оценки его успехов. Например: алгебра – 2, физика -2, физкультура – 5, и т. д.. Такой аттестат не позволил бы подавать документы в технический ВУЗ.

– «Фи, да я в метро куплю хороший аттестат!»

– «Бред! С моими бицепсами, или с папиными деньгами... Двойка? Попробуйте...»

Аргументы? Да, и пока нешуточные. Насчет аттестатов. Давно пора создавать базу данных, в которой бы регистрировались номера, коды и персоналии выдаваемых аттестатов. То же касается и других личностных документов. В таком случае купленный аттестат или диплом не пройдет сверки с базой данных. А что касается второго довода, становится очевидной необходимость введения *компьютерного контроля знаний*, свободного от субъективизма, силового воздействия и рыночных отношений. «Ага! Я же говорил! ЕГЭ!» Не спешите, разберемся и с этим. Пока остановимся на очевидном. Второй вариант возможен только когда в аттестате оценка «2» будет также легитимна, как и «5».

О реформе самого учебного процесса – позже.

Продолжим.

Школа уже много лет пользуется десятибалльной системой: «два», «три с минусом (-3)», «три», «три с плюсом (3+)», добавляем три разновидности четверки и три разнокалиберные пятерки, вот и получается десятиступенчатая оценка успехов. Но учителю и этого мало, бывает тройка и с двумя минусами, случается и отчаянный «кол». А журнал допускает только четыре оценки: 2, 3, 4, 5. Представляете, какое разношерстье втискивается в одну графу? Все великие державы, да что там, слаборазвитые страны пользуются двадцатибалльной системой. Не пора ли и нам? Разговоров на эту тему много, шагов не видно.

Далее – компьютерный экзамен по физике и математике. Не то убогое, наспех сляпанное ЕГЭ, которое сегодня кое-кто превозносит до небес, а хорошо продуманное, социально оправданное действие, объективность которого не будет подвергаться сомнению.

Не претендуя на аксиоматичность, осмелюсь кое-что предложить. Сначала собирается федеральный банк задач по физике, разумеется, в соответствии со школьной программой. Этим должна заниматься широкая комиссия, состоящая из лучших школьных учителей и методистов. Она определит структуру банка и отберет порядка 20000 задач (для начала). Это не очень сложная процедура. У нас изданы сотни задачников, в каждом из которых содержится до 1500–2000 задач. Остается отобрать из них наиболее полезные и методически оправданные.

В дальнейшем банк должен ежегодно пополняться и вырасти скажем до 100000 задач. Содержание банка не будет секретным. Более того, его надо опубликовать, пусть желающие решают, а учителя видят, какой уровень мышления (сложность алгоритма решения) требуется от выпускника средней школы.

После этого можно приступать к организации экзамена. В специально оборудованном компьютерном центре ученики (весь класс) вводят свои данные в компьютеры, получают доступ, оператор нажатием кнопки включают генератор случайных чисел, который выдает каждому *сугубо индивидуальное* задание (скажем 10 задач на 4 часа) из банка. По окончании экзамена ученик вводит в компьютер числовые ответы. Несложно снабдить каждую машину упрощенным редактором формул для ввода ответа и в общем виде, который бы распознавал компьютер. Это сняло бы возмущение формализацией проверки: «Я решал правильно! Только ошибся при расчете!» Хотя о правомерности такого аргумента лучше судить не нам, а жертвам техногенных аварий. Соответственно, оценку выдает компьютер, остающийся глухим к воплям: «за что?!», не реагирующий на слезы и угрозы.

Перед вычислительной техникой проблема банка и экзамена не ставит сложных задач. Административную сторону тоже нетрудно уладить. Свободный доступ к задачам банка при подготовке лишит заработка охотников за секретами. Кстати, на таком экзамене можно позволить однократную за-

мену задания по желанию ученика, если задание показалось ему сложным. Разумеется, тестовых задач (четыре ответа – выбери правильный) в банке не должно быть. *Сколько ни тверди, что такой способ контроля знаний по физическим дисциплинам (думаю, что и по многим другим) вреден, что он перестраивает учащегося: вместо самостоятельного анализа задачи и получения собственного результата, начинается пляска от предложенных ответов, в которой есть все, что угодно, кроме того, что нужно – построения алгоритма решения – как об стенку горох.*

Начало кампании по внедрению текущего контроля знаний студента «тестовым» способом приходится на семидесятые годы прошлого столетия. Нас, рядовых преподавателей, обязывали придумывать «карточки для контроля», из которых формировались варианты. И в специально оборудованных классах происходило священнодействие: «натяканные» ответы обсчитывались машинным способом и выдавалась оценка. Это был эмбрион компьютерных технологий в учебном процессе. Но всеобщий энтузиазм довольно быстро уступил место скепсису. При анализе результатов выяснилось, что учащийся при выборе ответа руководствуется соображениями, далекими от тех, которые преследует обучение.

Физики – интересный народ. Они ставят эксперименты, причем зачастую только мысленно. Воспользуемся эти приемом. Итак, учащемуся предлагается 100 задач повышенной трудности, каждая с четырьмя вариантами ответов: три нормальные (в смысле физики), четвертый – «не успел». На тест (экзамен) дается, скажем, три часа. Набор задач таков, что за отведенное время хорошо подготовленный способный ученик успеваает прорешать 10–12 задач. Большое количество задач облегчает жизнь (дает возможность выбирать, что полегче). Машина начинает сверять ответы: 10–11 правильных ответов, 2–3 – ошибка, остальные – «не успел». Нормальный средний результат, на который и был рассчитан тест. И вдруг! Ого! 24 правильных ответа! Еще 50 – ответы не сходятся. И только 26 – «не успел». Обнаружен гений! Диплом победителя! Зачисление в ВУЗ! Увы! При идентификации «гения» обнаружится, что ответы натыкал макак бесхвостый! Причем в рекордно короткое время – минут пять. И что интересно, результат стабильный. Повторное тестирование дает те же цифры, может быть с малыми изменениями. Вы уже поняли, в чем дело. При случайном выборе одной из четырех кнопок вероятность попасть на правильную – одна четвертая. При достаточно большом количестве испытаний примерно четверть попаданий будет удачной. Вот вам и 24–26 из 100. С остальными кнопками то же самое. Преподаватель сразу поймет, что ученик не утруждал себя умственными упражнениями, он просто «натыкал» кнопки наугад. А компьютер? Распознает ли он младшего брата по разуму? Становится понятным, что с этим тестом надо что – то делать. Либо упростить задания настолько, что даже Вовочка Крутолобов даст раза в два больше правильных ответов, чем обезьян. Но тогда ценность операции становится весьма сомнительной. Либо разработать специальную систему оценок, в которой неправильный

ответ дает отрицательный балл (может часть балла), что суммируется с положительными баллами правильных оценок. Но и при такой системе обнаружится масса казусных ситуаций. Если к сказанному добавить методологическую вредность такого тестирования, приходим к выводу – задания с ответами в ЕГЭ необходимо выбросить и забыть.

Не берусь судить о других предметах. Может быть вопрос по географии типа – «Где обосновалась Испания?» с вариантами ответов: 1. на Кольском полуострове, 2. На полуострове Ямал, 3. На Камчатке, 4. На Пиренейском полуострове, имеет смысл (судя по программе «Такси»). Может спросить, какой поезд выбрала Анна Каренина, пассажирский или товарный тоже полезно, но физику оставьте физикам. Мы сами разберемся.

В свое время я попытался выяснить, возможно ли методологически оправданное тестирование с выбором ответа. Оказалось, возможно. Я не противоречу самому себе.

Поясню: тестируемому предлагается некоторое физическое утверждение. Назовем его «тезис». И два, (всего два!) варианта ответа: «согласен» и «не согласен». Правильная кнопка «плюс 1 балл», неправильная – «минус 1 балл».

«Тезисная» форма контроля знаний направляет мышление учащегося в нужное русло. Тут уже от ответа не попляшешь. Чтобы правильно ответить, надо разобраться в физике предложенной ситуации. Обезьяний вариант, естественно, дает нулевой вариант. Экспериментальная проверка подтвердила действенность теста в форме «тезис». Неудивительно, что при этом обнаружился даже некий обучающий эффект. Ученик, повторно протестированный по тому же заданию без временного перерыва и без каких либо контактов, как правило, улучшал результат. Надо полагать, сказывался процесс мышления «по существу». Таким «тезисам» можно отвести в ЕГЭ определенное место.

В школе решение задач, как правило, носит иллюстративный характер. На большее у учителя нет времени. Чтобы подготовить средне-статистического ученика к сдаче *методически правильно организованного* ЕГЭ, этого, естественно, мало. Множественность заданий в базе данных диктует другой подход. *Его надо обучить определенным последовательностям умственных действий (алгоритмам), что позволит справляться с целыми группами задач. Иными словами, придется обучать школьника креативно-му (физическому, логическому, системному, назовите как хотите) мышлению. А это и есть главная задача школьного курса физики.*

Переход к компьютерному тестированию (текущему и экзаменационному) в средней школе неизбежен. Только переходить дорогу надо осторожно, поглядывая направо и налево, дожидаясь зеленого. А мы бросились под поток машин на авось, и уже готовы все испортить. Огромное количество «четырёхкнопочных» заданий, один вариант на целую армию тестируемых, организационная слабость. И победные реляции! Применение ЕГЭ дало положительные результаты! Кто, по каким критерием определил эту поло-

жительность? По всем предметам, или только по физкультуре? Дай научно обоснованный (или хоть какой –нибудь) анализ результатов, только попредметный! И подпишись. Или дрейфишь?

Подсказываю, как экспериментатор. Возьми 1000 учеников по случайной выборке. Пропусти всех через три варианта ЕГЭ и сравни баллы каждого по трем вариантам. Это будет первая (не ахти какая), но все таки проверка ЕГЭ на устойчивость результата. И это только начало работы. Проверка на выживаемость результата, через месяц, через год и многое другое. А то бряк! Результаты ЕГЭ действительны два года! Могу поверить, что литературный багаж за пару лет станет солиднее, но меня - то волнует другое! Сдается мне, что через пару лет с результатом ЕГЭ по физике можно будет сходить только в... Простите, мыслители Государственной Думы.

Nota bene: Четырехпалые загадки (тесты) я вовсе не отношу к мертворожденным изобретениям человечества. Они хороши в тестах на интеллект. Я имею ввиду «Ай – Кью», где оценивается общее развитие – сообразительность, наблюдательность, элементы логики. Но не предметные навыки и умения! Правда, провалившие «Ай – Кью» матерят его хуже дворников. Карточки с четырьмя ответами очень хороши при зубрежке правил движения, когда нужно «загнать» это знание на уровень подсознания. Чтобы предложенная ситуация на перекрестке вызывала немедленную, адекватную моторную реакцию, а не располагала к размышлениям на тему... Хорошо бы создать такой же тест по правилам противопожарной безопасности.

Так как же будем реализовывать обязательное среднее образование?

(Продолжение следует...)

ТРЕБОВАНИЯ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В НАУЧНОМ ПЕРИОДИЧЕСКОМ ИЗДАНИИ «СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

1. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте. Печатный вариант рукописи статьи допускается не направлять в редакцию.

2. К изданию принимаются статьи ранее нигде не публиковавшиеся.

3. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы на русском и английском языках:

– в начале статьи указывается индекс по квалификационным таблицам УДК;

– название статьи (полностью прописными буквами) на русском и английском языках;

– фамилия, имя, отчество автора на русском и английском языках;

– сведения об авторе на русском и английском языках: ученая степень, ученое звание, должность и место работы/учёбы (полностью), e-mail, город.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journl@mail.ru, Новосибирск.

– аннотация статьи на русском и английском языках (до 600 знаков с пробелами);

– ключевые слова (3–5) на русском и английском языках;

– текст статьи на русском языке;

– библиографический список на русском языке.

4. Текст рукописи статьи набирается на компьютере в формате Microsoft Word. Размер полей страниц: все поля 25 мм. Нумерация страниц сплошная, начиная с первой в верхней части страницы, посередине.

5. Текст рукописи статьи набирается шрифтом Times New Roman Cyt. Шрифт 14–20 кегля, межстрочный интервал 1,5 (полуторный).

6. Выделение по тексту – курсив, полужирный курсив, полужирный шрифт.

7. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyt, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный).

Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

8. Библиографический список размещается в конце статьи, нумеруется, предваряется словами «Библиографический список». 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 [Текст] / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектических дополнений к словарю М. Фасмера [Текст] / 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 [Текст] / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

9. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

Заявка на публикацию

в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Город _____

Организация _____

Должность _____

Ученая степень _____

Ученое звание _____

Место учебы (вуз, кафедра – для докторантов, аспирантов-соискателей) _____

Тема статьи _____

Почтовый адрес _____

Телефон рабочий _____

Телефон домашний _____

Сотовый телефон _____

Факс _____

E-mail _____

10. Порядок работы с рукописью в редакции.

10.1. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь журнала проводит их регистрацию и оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от ус-

тановленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

10.2. Зарегистрированные материалы научной статьи ответственный секретарь направляет для рассмотрения члену редакционной коллегии журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

10.3. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

10.4. При получении рецензии на статью с замечаниями, о возможности опубликования в случае доработки, ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

10.5. Порядок оформления, предоставления и рассмотрения доработанных рукописей статей такой же, как и для вновь поступающих материалов статей.

10.6. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

11. Общие требования и условия публикации.

11.1. К рассмотрению редакцией не принимаются материалы опубликованных ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным выше требованиям и рекламные материалы.

11.2. Редакция осуществляет необходимое научно-концептуальное рецензирование рукописей статей.

11.3. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

11.4. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

11.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи авторским коллективам не выплачивается.

11.6. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре.

11.7. Дискеты, рукописи не возвращаются.

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.

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

Научное периодическое издание

1/2011

Главный редактор: В. А. Беловолов
Ведущий редактор: С. П. Беловолова
Ответственный секретарь: А. Н. Никульников
Оператор электронной верстки: С. В. Беляев
Программист: Е. В. Ильенко, Н. Н. Касенова
Технический секретарь: Н. В. 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. 24,50. Уч.-изд. л. 20,50.

Подписано в печать: Тираж 1000 экз. Заказ № 48.
ООО «Немо Пресс», 630001, г. Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202.
Тел.: (383) 236-13-43, 292-12-68.
E-mail: nemopress@mail.ru